

**PROYECTO CURRICULAR EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES PARA PERSONAS
EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN LA FUNDACIÓN LUNA CREAARTE DE LA
CIUDAD DE SAN JUAN DE PASTO**

**VIVIANA ELIZABETH GUACAS GUACAN
DIEGO FERNANDO ROSERO RUIZ**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES
SAN JUAN DE PASTO
2011**

**PROYECTO CURRICULAR EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES PARA PERSONAS
EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN LA FUNDACIÓN LUNA CREATA DE LA
CIUDAD DE SAN JUAN DE PASTO**

**VIVIANA ELIZABETH GUACAS GUACAN
DIEGO FERNANDO ROSERO RUIZ**

**Proyecto de trabajo de grado para optar al título de licenciados en educación
básica con énfasis en ciencias sociales**

**Asesor:
Esp. GIOVANNY ALDEMAR ARTEAGA**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES
SAN JUAN DE PASTO
2011**

“Las ideas y conclusiones aportadas en el trabajo de Grado, son responsabilidad exclusiva de los autores”

Artículo 1° del acuerdo #324 del 11 de Octubre de 1966 emanado del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

Nota de aceptación

FIRMA DEL PRESIDENTE DEL JURADO

FIRMA DEL JURADO

FIRMA DEL JURADO

San Juan de Pasto, Noviembre de 2011

AGRADECIMIENTOS

Los autores expresan sus agradecimientos a:

A Dios quien nos iluminó con su luz y sabiduría.

A la Universidad de Nariño por brindarnos la oportunidad de formarnos como profesionales de la educación.

A nuestro asesor Giovanni Arteaga por su valiosa orientación y disposición permanente durante el desarrollo de este proyecto.

A todos y cada uno de los docentes por compartirnos sus conocimientos en nuestro proceso de formación.

A los directivos y docentes de la Fundación Luna Create quienes nos acogieron y brindaron el apoyo necesario en todo el proceso investigativo.

A los estudiantes de la Fundación Luna Create de quienes aprendimos que la discapacidad no es un impedimento para cumplir los sueños y metas en la vida.

DEDICATORIA

A Dios por ser el motor y guía permanente en mi vida.
A mis padres en especial a mi madre por ser la persona más importante en mi vida,
brindándome su apoyo y cariño constante.

VIVIANA GUACAS

A Dios por bendecirme e iluminar el camino de mi vida.
A mis padres por su cariño y comprensión constante en cada momento de mi vida.
A mi hermano de quien aprendo cada día del magnífico mundo de la discapacidad.
A todos mis demás familiares por su apoyo incondicional.

DIEGO ROSERO

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	
PRIMERA PARTE: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	17
1.1 Descripción del problema	17
1.2 Objetivo del estudio	19
1.2.1 Objetivo general	19
1.2.2 Objetivos específicos	19
1.3 Antecedentes del tema de estudio	20
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO GENERAL DEL ESTUDIO	24
2.1 El currículo investigativo	24
2.2 La educación especial	26
2.3 Las ciencias sociales en la educación especial	27
CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO	30
3.1 Diseño de la investigación	30
3.1.1 Tipo de investigación	30
3.1.2 Población de estudio	30
3.2. Técnicas e instrumentos de recolección y producción de información	33
3.3 Procedimiento metodológico	34
3.3.1 Proceso investigativo	34
3.3.2 Tratamiento de la información	35
SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO	
CAPITULO IV: CARACTERÍSTICAS, DISCAPACIDADES Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE LA POBLACIÓN ESCOLAR DE LA FUNDACIÓN LUNA CREATTE	37
4.1 Caracterización de la población escolar de la Fundación Luna Create	37
4.2 Discapacidades de la población escolar de la Fundación Luna Create	50
4.2.1 Discapacidad física o motora	55
4.2.2 Discapacidad sensorial	57
4.2.3 Discapacidad intelectual	58

4.3	Necesidades educativas especiales de la población escolar de la Fundación Luna Create	71
4.3.1	Necesidades educativas especiales de estudiantes en situación de discapacidad física o motora	72
4.3.2	Necesidades educativas especiales de estudiantes en situación de discapacidad sensorial	74
4.3.3	Necesidades educativas especiales de estudiantes en situación de discapacidad intelectual	76
	CAPÍTULO V: FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA Y CURRICULAR	79
5.1	Referentes pedagógicos y didácticos	79
5.2	Enfoque epistemológico de las ciencias sociales	82
5.3	Fundamentación Curricular	84
5.3.1	Enfoque curricular	84
5.3.2	Paradigma del maestro reflexivo	86
5.3.3	El análisis de la clase como centro de reflexión	87
5.3.4	Adaptaciones curriculares	90
	CAPITULO VI: ESTRUCTURA CURRICULAR	93
6.1	Diseño curricular	93
6.1.1	Estandares curriculares	97
6.1.2	Competencias	100
6.1.3	Desempeños	106
6.1.4	Saberes	107
6.1.5	Estrategias	108
6.2	Instrumentación curricular	110
6.3	Malla curricular para el grupo básico y el grupo avanzado de la Fundación Luna Create	116
	CAPÍTULO VII: VALORACIÓN DE LA APLICACIÓN CURRICULAR DEL PROYECTO	136
7.1	Plan de aplicación curricular del proyecto	136
7.2	Análisis de las mejoras de la aplicación curricular del proyecto	139
	CONCLUSIONES Y PROYECCIONES SOBRE EL PROYECTO CURRICULAR	142
	BIBLIOGRAFÍA	145
	WEBGRAFÍA	150
	ANEXOS	154

LISTA DE CUADROS

		Pág.
Cuadro 1.	Población de estudio grupo básico.	31
Cuadro 2.	Población de estudio grupo avanzado.	32
Cuadro 3.	Caracterización de la población escolar de la Fundación Luna Create.	40
Cuadro 4.	Cambio de terminología con respecto al término de discapacidad.	52
Cuadro 5.	Características del retraso mental leve y retraso mental moderado.	61
Cuadro 6.	Características del retraso grave y retraso mental profundo.	62
Cuadro 7.	Discapacidades de la población de escolar de la Fundación Luna Create.	67
Cuadro 8.	Estándares curriculares de ciencias sociales para la población escolar en situación de discapacidad de la Fundación Luna Create.	68
Cuadro 9.	Descripción de competencia para el grupo básico de la Fundación Luna Create.	102
Cuadro10.	Descripción de competencia para el grupo avanzado de la Fundación Luna Create.	104

LISTA DE ESQUEMAS

	Pág.
Esquema 1. Articulación de la práctica y la teoría. Esquema apoyado en la articulación de los procesos de acción, formación e investigación planteados por Altet (2005).	35
Esquema 2. Modelo Linealmente progresivo CIDDM.	50
Esquema 3. Modelo interactivo CIF.	51
Esquema 4. Tipos de discapacidades en la población escolar de la Fundación Luna Create.	54
Esquema 5. Modelo teórico de retraso mental.	60
Esquema 6. Fases de construcción del saber del maestro propuesta por Riff y Durand.	88
Esquema 7. Proceso de elaboración de adaptaciones curriculares.	92
Esquema 8. Articulación de los niveles de concreción curricular.	95
Esquema 9. Importancia de la práctica pedagógica en los niveles de concreción curricular.	96
Esquema 10. Formulación de competencias (ejemplo).	101
Esquema 11. Dimensiones del desempeño. Adaptado del texto "Formación basada en Competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica".	106
Esquema 12. Componentes curriculares del proyecto curricular.	107
Esquema 13. Adaptado de "Los saberes de las ciencias sociales".	108
Esquema 14. Adaptación de los elementos de la planificación didáctica.	109
Esquema 15. Elementos del plan de área.	110

LISTA DE ANEXOS

	Pág.	
Anexo A.	Ejemplo de plan de aula en el grupo básico	155
Anexo B.	Ejemplo de taller educativo en el grupo básico	157
Anexo C.	Ejemplo de estrategia didáctica en el grupo básico	158
Anexo D.	Ejemplo de plan de aula en el grupo avanzado	159
Anexo E.	Ejemplo de taller educativo en el grupo avanzado	161
Anexo F.	Ejemplo de estrategia didáctica en el grupo avanzado	163
Anexo G.	Documento individual de adaptación curricular en el área de ciencias sociales	165
Anexo H.	Formato de entrevista	167
Anexo I.	Guía de entrevista para el grupo focal	168
Anexo J.	Sistematización de la información del grupo focal	169
Anexo K.	Formato seguimiento de estudiantes	177
Anexo L.	Formato diario de campo	178
Anexo M.	Avance del proceso escolar en el grupo básico del estudiante Mauricio Rosero	179
Anexo N.	Avance del proceso escolar en el grupo básico de la estudiante Yenni Botina	180
Anexo O.	Talleres realizados en el grupo avanzado	181
Anexo P.	Realización de diferentes estrategias didácticas en el grupo básico	182
Anexo Q.	Salidas de campo realizadas con el grupo avanzado	183

RESUMEN

El presente proyecto curricular en el área de ciencias sociales, es una respuesta educativa que ayuda a fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes en situación de discapacidad de la Fundación Luna Create. El enfoque metodológico que se adoptó para la realización de este proyecto, fue el currículo investigativo articulado a la lógica de la investigación y a la interacción continua entre el saber disciplinar y la práctica pedagógica.

Asimismo, el proyecto fue apoyado en la teoría crítico social, la cual permitió analizar y reflexionar acerca del proceso educativo de la población de estudio y sirvió para finalmente construir y ejecutar un proyecto curricular pertinente como alternativa ante los determinados problemas y necesidades educativas especiales de dicha población.

ABSTRACT

This curriculum project in the area of social sciences, is an educational response that helps to strengthen the teaching-learning processes in the students in situations of disability of the Foundation Luna Create. The methodological approach adopted for the realization of this project was the investigative curriculum articulated to the logic of the research and continuous interaction between the knowledge of this discipline and pedagogical practice.

In addition, the project was supported in theory social critic, which allowed to analyze and reflect on the educational process of the study population, and served to finally build and run a project relevant curriculum as an alternative to the specific problems and special educational needs of this population.

INTRODUCCIÓN

Actualmente la esfera global de la educación se encuentra en un proceso de transformación permanente, ante las múltiples problemáticas y necesidades reales que emergen de la sociedad. Por lo tanto, uno de los nuevos retos educativos ha sido buscar la participación, autonomía y valoración de la diversidad como el reconocimiento de lo específico y de lo diverso, con lo cual se ha favorecido a una atención y orientación escolar de calidad que ha dado respuesta a las particularidades de los seres humanos.

De esta forma, dentro del marco de la educación colombiana la política pública de inclusión en y para la diversidad, ha causado gran interés dentro de la nueva reforma educativa, la cual pretende responder a las demandas y necesidades educativas especiales de los estudiantes, mediante la flexibilización de programas, proyectos y currículos que ayuden al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en esta población estudiantil.

En este sentido, el presente proyecto curricular fue elaborado en concordancia con la idea de aportar significativamente a los procesos escolares de la población en situación de discapacidad, para favorecer igualmente a su proceso de habilitación y capacitación en la sociedad. Por esta razón, como objetivo general se estableció construir y ejecutar un proyecto curricular pertinente en el área de ciencias sociales para personas en situación de discapacidad en la Fundación Luna Create de la ciudad de San Juan de Pasto.

El proyecto fue planteado desde el enfoque metodológico crítico social, que junto a la investigación pedagógica y las diferentes técnicas de recolección y análisis de información, lograron desarrollar alternativas de solución en respuesta a determinados problemas educativos que enfrentaba la población escolar de la Fundación Luna Create, mediante la elaboración y planificación de planes curriculares, metodologías y estrategias didácticas pertinentes para la atención educativa de los estudiantes en situación de discapacidad.

Asimismo, para dar cumplimiento al objetivo general del proyecto, el estudio contempló dos partes, la primera corresponde al planteamiento del problema del cual se derivan tres capítulos. En el primero se presenta la descripción, los objetivos y los antecedentes del tema; en el segundo se aborda el marco teórico general del estudio dando énfasis al currículo investigativo, la educación especial y las ciencias sociales; y en el tercero se describe el marco metodológico utilizado en la investigación.

Con respecto, a la segunda parte concerniente al estudio empírico de la investigación, es decir, al proyecto curricular como tal, fue dividido en cuatro capítulos. En el primero se especifican aspectos como las características, discapacidades y necesidades educativas especiales de la población escolar. En el segundo se enuncia la fundamentación pedagógica y curricular del proyecto en donde se aborda aspectos como los referentes pedagógicos y didácticos, el enfoque epistemológico de las ciencias sociales, la fundamentación y enfoque curricular, el paradigma del maestro reflexivo, el análisis de la clase como centro de reflexión y las adaptaciones curriculares.

El tercer capítulo hace referencia a la estructura curricular desarrollada en tres procesos que son el diseño curricular, la instrumentación curricular y la construcción de la malla curricular para el grupo básico y avanzado de la Fundación Luna Create. El cuarto capítulo corresponde a la valoración de la aplicación curricular del proyecto, y finalmente a manera de síntesis se consignan algunas conclusiones y proyecciones del proyecto.

Por consiguiente, el desarrollo del proyecto curricular aportó y contribuyó al proceso de enseñanza-aprendizaje de la población escolar de la Fundación Luna Create, enmarcado dentro de la igualdad, el respeto, la equiparación de oportunidades y la no discriminación a estudiantes en situación de discapacidad, en cualquier ámbito de la sociedad.

PRIMERA PARTE: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO



“No es la discapacidad lo que hace difícil la vida,
sino los pensamientos y acciones de los demás”.
Anónimo



CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La atención a la diversidad en el actual sistema educativo colombiano, relacionado con la idea de inclusión escolar a nivel nacional, se ha convertido en una constante problemática, que reclama fundamentalmente la necesidad de propuestas curriculares para la educación especial y la capacitación de los educadores, quienes han tenido que enfrentarse a dicha situación sin una asesoría y orientación pertinente, que garantice en su totalidad la integridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante señalar que en la Ley General de Educación 115 de 1994, en el artículo 46, se resalta la educación como un derecho fundamental para todo ser humano, sin importar sus limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales, o de capacidades intelectuales excepcionales, para formar parte del sistema educativo y así mismo tener el derecho a disfrutar de la misma igualdad de oportunidades en el ámbito social, con relación a las demás personas “normales”. Por ello, el sistema debe considerar todas estas particularidades cuando organiza la propuesta educativa, intentando implementar diferentes currículos con metodologías y estrategias educativas específicas que respondan a tal necesidad, en el punto que se adecue y se adapte la estandarización nacional a unos criterios enfocados en una educación más individualizada o personalizada.

Dentro del ámbito regional nariñense algunas instituciones se han preocupado por la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales, quienes han tenido que “sufrir” las implicaciones de las nuevas políticas educativas en materia de escolarización y organización curricular y por consiguiente de su implementación. Por ello, en algunas de estas instituciones de atención a personas en situación de discapacidad impulsan nuevos procesos de orientación y habilitación.

Es el caso de la “Fundación Luna Crearte”, ubicada en el departamento de Nariño con dos sedes: una en el municipio de Buesaco y la otra en la ciudad de San Juan de Pasto. Esta Fundación es una ONG sin ánimo de lucro, con 16 años de experiencia, iniciando su recorrido por la Fundación Luna Aparte taller de las artes.

En la actualidad Luna Crearte cuenta aproximadamente con 100 beneficiarios en sus dos sedes. En la ciudad de San Juan de Pasto como sede central atiende a casi 65 estudiantes. El 60% de ellos son de estrato 1 y 2, los cuales son apoyados con aportes de la Alcaldía Municipal de Pasto y el resto con presupuestos independientes. Se caracteriza por atender población en situación de discapacidad intelectual, física, auditiva y entre otras.

Luna Crearte tiene como misión la habilitación social, capacitación y desarrollo de potencialidades creativas tanto artísticas, literarias y comunicacionales; en niñas, niños, jóvenes y adultos en situación de discapacidad mental, sensorial y motora, incluyendo al grupo familiar, para el desarrollo humano, psicosocial, laboral, educativo y cultural.

De acuerdo con lo anterior, se constituyó un proyecto educativo manifestado en una propuesta pedagógica alternativa de capacitación y habilitación, que tiene como principios metodológicos el afecto y la autoexpresión artística, pionera a nivel departamental y reconocida a nivel nacional e internacional por la habilitación a través del arte que ha mantenido un proceso educativo en la enseñanza de valores para cualificar al ser en beneficio de su propio desarrollo y en armonía con su entorno social.

A partir del 2006 se incluye la escolaridad a esta metodología social artística, afianzada con conocimientos básicos desde el área de matemáticas y lenguaje, los cuales han sido importantes para el desarrollo cognitivo del estudiante y también en su vida cotidiana.

Durante este proceso de enseñanza-aprendizaje, la intervención de cada estudiante es de manera personalizada atendiendo las capacidades, habilidades e intereses que cada uno de ellos. Asimismo, este proceso educativo se desarrolla teniendo en cuenta la división de dos grupos (básico y avanzado), los cuales están conformados de acuerdo al grado de comportamiento, comprensión y conocimiento del estudiante.

Ante tal panorama de enseñanza y aprendizaje, se presentó la necesidad de incorporar desde el área de ciencias sociales procesos de organización y estructuración curricular que aporten al proyecto educativo de la Fundación Luna Create.

Es por ello que la construcción y ejecución del proyecto curricular, fue importante ya que permitió a los estudiantes comprender múltiples saberes con relación a la dinámica del mundo, del país y región, que ayudaron afrontar situaciones y problemáticas de la sociedad actual, mediante la adquisición de conocimientos adecuados y significativos en sus vidas.

De igual forma, teniendo en cuenta que desde las ciencias sociales se reflexiona sobre la vida, la familia, la persona y la sociedad, este proyecto curricular ayudó a que los estudiantes en situación de discapacidad, tengan mayores posibilidades de descubrir y potencializar sus capacidades como cualquier otro individuo. Junto al apoyo familiar y profesional también se aportó y colaboró en el desarrollo de sus proyectos de vida, fundamentales en la autodeterminación, autonomía, participación, equidad e igualdad de derechos y oportunidades, que contribuyeron a mejorar la calidad de vida dentro de la inclusión social y educativa.

Igualmente el proyecto sirvió como una complementariedad en el proceso educativo, creativo y artístico desarrollado por la fundación, el cual ha permitido afianzar el nivel de capacitación y habilitación de dicha población.

En consecuencia, el área temática sobre el cual se abordó el presente estudio es el escenario del currículo investigativo y particularmente en cuanto a la construcción curricular en el área de ciencias sociales. Con respecto al área problemática, la cual se ha configurado a partir de la comprensión de la realidad educativa de la fundación, deriva de la descripción realizada en los párrafos anteriores. A partir de esta problemática y como mecanismo de pregunta que guie una intencionalidad curricular, se estableció la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo construir y ejecutar un proyecto curricular pertinente en el área de Ciencias Sociales para personas en situación de discapacidad intelectual en la Fundación Luna Create de la ciudad de San Juan de Pasto?

1.2 OBJETIVOS DEL ESTUDIO

1.2.1 OBJETIVO GENERAL

Construir y ejecutar un proyecto curricular pertinente en el área de Ciencias Sociales para personas en situación de discapacidad en la Fundación Luna Create de la ciudad de San Juan de Pasto.

1.2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer las características, discapacidades y necesidades educativas especiales de la población en situación de discapacidad en la Fundación Luna Create.
- Establecer los principios y el proceso que orienten un currículo pertinente en el área de las ciencias sociales para personas en situación de discapacidad.
- Proponer un proyecto curricular pertinente en el área de ciencias sociales para la Fundación Luna Create de la ciudad de San Juan de Pasto.
- Ejecutar un proyecto curricular pertinente en el área de ciencias sociales para la Fundación Luna Create.

1.3 ANTECEDENTES DEL TEMA DE ESTUDIO

Actualmente la atención educativa a personas en situación de discapacidad, se ha convertido en una de las problemáticas más profundas que asechan a los diversos sistemas educativos del mundo. De esta forma, un amplio grupo de investigadores y profesionales de distintos contextos sociales y educativos, se han preocupado por realizar algunas aproximaciones y estudios que permitan comprender una temática tan compleja como el de la educación especial.

El desarrollo de la atención a la diversidad exige un análisis constante de las prácticas educativas y de los procesos de cambio escolar. Por ello, es de gran importancia conocer diferentes estudios, que de alguna u otra forma pretenden conseguir que las diferentes instituciones educativas promuevan y alcancen los niveles de equidad y justicia curricular pertinentes para la atención a personas en situación de discapacidad.

A nivel internacional se encuentra un trabajo investigativo desarrollado por Santiago Rosano Ochoa en el Ecuador denominado “El Camino de la Inclusión Educativa en Punta Hacienda”, el cual tuvo como propósito general visibilizar las condiciones y posibilidades para la educación inclusiva en Punta Hacienda que sirvan como elementos que faciliten el acceso a la escolarización de todas las niñas y niños de la comunidad. Este propósito lo divide en tres específicos: describir e implementar las prácticas y concepciones de las maestras, padres de familia en lo referente a la educación inclusiva; detectar situaciones de exclusión y sus causas, y aportar elementos que sirvan para emprender un proceso de inclusión educativa con la participación de toda la comunidad.

Esta investigación es de tipo cualitativa y se realizó mediante el estudio de caso con la recolección de información, observaciones y entrevistas aplicadas a la comunidad de Punta Hacienda. De esta forma, el investigador ejecuta unos apuntes hacia la inclusión, sacando algunas conclusiones como la demanda de capacitación por parte de los docentes para atender a la diversidad, la despreocupación del estado por la educación especial, la falta de responsabilidad en las familias y la importancia de mejorar en elementos como el trabajo en equipo, estrategias metodológicas, concientización, coordinación y apoyos pedagógicos (Rosano, 2008).

De igual manera, se puede mencionar el trabajo “Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria” de Pilar Arnáiz Sánchez, cuyo problema de investigación se centra en el estudio de la atención a la diversidad en la etapa de la educación secundaria obligatoria con estudiantes entre 12 hasta 16 años de edad en la región de Murcia (España). De forma específica, los objetivos propuestos son: estudiar las dinámicas organizativas y curriculares de los centros para atender a la diversidad del alumnado, a través del análisis de las dinámicas de funcionamiento organizativo de los centros y de la práctica educativa declarada por el profesorado; sistematizar y valorar la situación del centro con respecto a las actuaciones seguidas para la atención a la diversidad.

Desde una metodología cualitativa, mediante entrevistas semiestructuradas se analizaron las opiniones del equipo directivo, de la orientadora y de algunos profesores, en donde se obtuvo información referida a aspectos relacionados con las medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad tales como: organización del centro, diseño del currículo, utilización de los recursos, apoyos, coordinación y colaboración entre el profesorado, participación de la comunidad educativa en la vida del centro, y práctica educativa (Arnáiz, 2008).

Por otra parte, el trabajo realizado por Emilio Ruiz Rodríguez titulado “Adaptaciones curriculares individuales para los alumnos con síndrome de Down”, tuvo como objetivo señalar las características básicas del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con síndrome de Down, identificando cuáles son sus principales necesidades educativas especiales. Mediante esta investigación descriptiva, el autor diseña un documento individual de adaptación curricular para un alumno con síndrome de down, analizando componentes como qué enseñar: objetivos y contenidos; la metodología (trabajos, actividades, socialización, sugerencias de métodos); y los sistemas de evaluación. Todo ello debe tener en cuenta las especiales características individuales de los estudiantes con síndrome de down (Ruiz, 2003).

Finalmente, se señalan algunas conclusiones en donde se dilucida que la atención adecuada en las instituciones educativas a los estudiantes con discapacidad intelectual, depende principalmente de la actitud de los docentes y las adecuadas adaptaciones curriculares pertinentes que se realicen, facilitando de esta forma el éxito de la integración escolar.

Dentro del ámbito nacional, el tema de discapacidad apenas empieza a ser abordado por investigadores y profesionales, por ello son pocas las investigaciones que se han desarrollado sobre la temática de atención educativa para personas en situación de discapacidad. Entre ellas podemos resaltar el trabajo realizado por Carlos Andrés Gómez y Clemencia Cuervo Echeverry titulado “Conceptualización de discapacidad: reflexiones para Colombia”. El propósito de este estudio exploratorio es analizar una conceptualización de discapacidad que capte las particularidades de la población y del contexto colombiano, teniendo en cuenta las características socioeconómicas del país y las definiciones ampliadas de discapacidad. Para ello, se planteó tres objetivos específicos: presentar argumentos teóricos y conceptuales de discapacidad; ofrecer argumentos empíricos, tomados de una experiencia piloto colombiana de atención a población con necesidades educativas especiales; y realizar un análisis de las implicaciones políticas y prácticas de las discapacidades emergentes y, a partir de esto, ilustrar la aplicación del concepto a través de orientaciones para el diseño de un sistema de información en discapacidad (Gómez & Cuervo, 2007).

Esta investigación concluye, con algunas recomendaciones como la necesidad de seguir avanzando en los procesos de análisis y conceptualización de la discapacidad en Colombia, implementar algunas metodologías de investigación para profundizar en las condiciones de vida de personas en situación de discapacidad mejorando de esta forma el bienestar individual y la inclusión social de estos individuos.

En otra de las investigaciones desarrollada por Carol Andrea Bernal denominada “Aplicación de la clasificación internacional del funcionamiento, la discapacidad y la salud, versión niños y jóvenes CIF - NJ en contextos educativos: facilitación de los procesos de inclusión de personas en situación de discapacidad intelectual en la secundaria”, se buscó identificar elementos que posibilitaran la construcción de perfiles educativos funcionales, permitiendo analizar y avanzar en los procesos de inclusión educativa de algunos niños y jóvenes con discapacidad intelectual, principalmente en las etapas de ingreso, permanencia y promoción en la secundaria, en colegios de educación regular de la ciudad de Bogotá.

Esta investigación fue de carácter cualitativo, ya que su estudio se orienta a entender una situación social, teniendo en cuenta sus propiedades y su dinámica. En ese orden de ideas, para llevar a cabo esta investigación se utilizaron algunas herramientas de carácter documental tales como recolección y análisis de documentos, y algunas herramientas de recolección de información como observación cualitativa y entrevista abierta. Todo ello sirvió para que este estudio realizara un aporte importante como el diseño de

una propuesta denominada “Perfil Funcional CIF-NJ”, la cual es una herramienta cuyo objetivo consiste en construir el perfil funcional de un estudiante en situación de discapacidad intelectual a fin de constituirse en una brújula de aprendizaje, dando cuenta de sus fortalezas y necesidades, y estableciendo los apoyos pertinentes que puede brindar el entorno para continuar acrecentando su capacidad humana en el ámbito educativo y propender por un proceso de inclusión educativa de calidad en la secundaria (Bernal, 2009).

A nivel regional se tiene la tesis de Maestría titulada “La inclusión Educativa en la Universidad de Nariño: Realidad y Prospectiva”, desarrollada por Susana Elizabeth Calpa y Edgar Vicente Unigarro, cuyo propósito general es dar respuesta a la pregunta ¿Cuál es la realidad y la prospectiva del proceso de inclusión educativa para personas en situación de discapacidad en la Universidad de Nariño?, a través de una revisión de trabajos desarrollados a nivel internacional, nacional y regional, del concepto de educación inclusiva, conceptos y enfoques de discapacidad, planteamientos sobre Necesidades Educativas Especiales (NEE) y orientaciones para la atención a estudiantes en situación de discapacidad visual, auditiva o motora.

Esta investigación se desarrolló dentro del paradigma cualitativo, con enfoque etnográfico por cuanto la información recolectada se obtuvo mediante las técnicas de entrevista en profundidad y grupo focal aplicadas a estudiantes y docentes. En la interpretación de la información se considera lo planteado en la fundamentación teórica y la información cualitativa obtenida con el fin de acercarse a la realidad del proceso de inclusión educativa para estudiantes en situación de discapacidad, identificar las expectativas y formular una propuesta que favorezca al mismo (Calpa & Unigarro, 2010).

Al finalizar la investigación, se concluye con una propuesta, con el objetivo de promover una cultura inclusiva y capacitar a docentes en formación o en ejercicio en aspectos relacionados con la teoría y la práctica de la inclusión educativa para estudiantes en situación de discapacidad que permitan optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje con esta población, bajo los principios de justicia y equidad en la diversidad.

De igual forma, podemos señalar el trabajo de investigación denominado “La Enseñanza en el proceso de Integración Escolar de Niños y Niñas con Discapacidad Cognitiva en el Aula de Básica Primaria, realizada por Doris Timaná y Juan Carlos Villota, la cual tuvo como objetivo general, analizar cómo se realiza el proceso de integración escolar de niños y niñas con discapacidad cognitiva en la básica primaria de las instituciones integradoras con el fin de proponer estrategias didácticas para mejorarlo. Durante esta investigación, se encontró que los docentes no cuentan con la capacitación específica para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto no tienen en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje que los niños requieren para su atención educativa (Timaná & Villota, 2008).

Asimismo, el estudio también encontró que las instituciones integradoras no poseen una planta física adecuada para la movilidad de los estudiantes en situación de discapacidad y presentan escases de material didáctico en las aulas de apoyo. Por otra parte, se señala el desconocimiento por parte de los docentes de las normas de inclusión educativa, lo cual impide la formulación de adecuaciones curriculares individuales y la atención integral a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Finalmente, es importante nombrar la investigación de Fabio Gustavo Salazar denominada “Propuesta Educativa Curricular para la atención de estudiantes con Síndrome de Down Leve de las comunas seis y

siete de la ciudad de Pasto en la obra social “El Carmen” (OSEC), que tuvo como objetivo general diseñar una propuesta educativa para la integración y el desarrollo de sus diferentes esferas cognoscitivas, emocionales, humanas, sociales, sensoriales, motoras y físicas. Para ello se propuso dos objetivos específicos: organizar los recursos y los elementos pedagógicos relacionados con la atención a estudiantes en situación de discapacidad intelectual; implementar estrategias individuales y grupales que desarrollen y potencialicen habilidades secuenciales fuera y dentro de la institución educativa (Salazar, 2007).

Esta investigación está enmarcada dentro del paradigma cualitativo, con enfoque etnográfico de tipo descriptivo. La unidad de análisis estuvo conformada por población con necesidades educativas especiales y la unidad de trabajo por 46 pacientes con síndrome de down, cuya información recolectada se obtuvo gracia a encuestas y entrevistas aplicadas a la población estudiada. Desde esta perspectiva, este proyecto fue novedoso, ya que es el primero que se realiza de este tipo en la región, siendo un gran apoyo para los estudiantes de la OSEC, que ha permitido ayudar a los familiares a comprender mejor la situación de sus hijos y ha facilitado el ingreso de esta población a las escuelas regulares.

Por consiguiente, todos los trabajos investigativos nombrados anteriormente, poseen como rasgos comunes diferentes aspectos, como el propósito general de conceptualizar, estudiar, analizar, visibilizar y avanzar en los diferentes procesos de inclusión educativa de niños y jóvenes en situación de discapacidad intelectual, principalmente en las etapas de ingreso, permanencia y promoción en todos los centros educativos. De igual forma, todos estos estudios se desarrollan dentro del paradigma cualitativo, mediante una metodología fundamentada con la recolección de información, a través de técnicas como la observación, grupos focales, encuestas y entrevistas aplicadas a la población de estudio. Todo ello, fundamental para contribuir a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativa especiales y con el objetivo de promover un pensamiento inclusivo que luche por la igualdad de oportunidades y derechos para las personas en situación de discapacidad.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO GENERAL DEL ESTUDIO

En el desarrollo de nuestro proyecto curricular fue necesario analizar y examinar diferentes conceptos prioritarios y planteamientos epistemológicos y metodológicos, como base de estudio para un mejor entendimiento de los diversos temas derivados del mismo problema.

Por ello, para la construcción de este proyecto, se tuvieron en cuenta los siguientes conceptos:

2.1 Currículo Investigativo

El concepto de currículo a lo largo de la historia ha tenido diferentes enfoques e interpretaciones dentro de los diversos contextos culturales y pedagógicos. Estudiosos e investigadores han planteado su conceptualización desde diversas perspectivas, lo cual ha servido para que actualmente se incorpore nuevos elementos constitutivos a su significado y a sus alcances dentro de la educación. Por ello, el desarrollo sistemático del currículo se ha posicionado como el eje organizativo e intelectual de todos los procesos educativos en las instituciones y centros de enseñanza, abarcando los fines, metas, objetivos y contenidos que cimentan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta forma, Stenhouse (1984), expresa que el currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierta a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.

En esta conceptualización podemos inferir que el currículo incide en lo que sucede dentro de las aulas entre docentes y estudiantes, siendo un instrumento investigativo de gran importancia para la transformación de la enseñanza y el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa.

De igual forma, Gimeno (1988), entrecruza diferentes interdependencias de la realidad escolar en el concepto de currículo, con todo lo que implica en cuanto a sus contenidos y formas de desarrollarlo, siendo un punto central de referencia en la mejora de la calidad de la enseñanza, en el cambio de las condiciones de la práctica, en el perfeccionamiento de los profesores, en la renovación de la institución escolar en general y en los proyectos de innovación de los centros escolares.

Es así, como todos estos conceptos plasmados por los anteriores autores, manifiestan principalmente la formulación de diversas condiciones que ayudan a la transformación, perfeccionamiento y renovación de los procesos educativos, en donde el docente es el investigador de su práctica, y es el eje fundamental de reflexión en la construcción, implementación y mejoramiento del currículo.

Asimismo, con el currículo están implicados todos los temas que tienen alguna importancia para comprender el funcionamiento de la realidad y de la práctica escolar a nivel de aula, de centro y de sistema educativo.

Por otra parte, dentro de la construcción curricular, es factible desarrollar la organización del currículo, que puede referirse a los modos en que se organiza el contenido, las actividades, los métodos y materiales de enseñanza durante el proceso de aprendizaje.

Por ello, muchas decisiones organizacionales del currículo, se basan en factores relacionados con las características relevantes de los alumnos como sus intereses, problemas, necesidades, habilidades, experiencias previas, ideas preconcebidas y niveles de desarrollo. Estas características pueden usarse para dar al currículo un punto de partida, un foco central o una base para ordenar el contenido (Posner, 2005, p. 155).

En esta medida, para Stenhouse (1984), el proceso de diseño y desarrollo curricular debe concebirse como un proceso de investigación-acción; esto implica que la revisión o evaluación de dicho proceso no solamente incluye la comprobación de que se han conseguido ciertos resultados visibles de aprendizaje de los alumnos; es investigación, fundamentalmente, porque de lo que se trata es de construir y disponer de conocimiento práctico sobre el propio proceso de diseño y desarrollo del currículum, sobre su articulación y sobre su puesta en práctica.

Por otra parte, la planificación o programación del currículo es exigencia de la necesidad de ofertar a los alumnos un proyecto pedagógico coherente y, en esta medida, se pide una instancia moldeadora del currículo a nivel supraindividual. Es decir, que los procesos de mediación de los profesores entre el currículo prescrito o el que a ellos se les presenta y la práctica real con los alumnos, son procesos que se producen en el grupo y en los individuos (Gimeno, 1988, p. 234-235).

De esta forma, el proceso de diseño o planificación curricular se puede interpretar como un proceso investigativo en la práctica para los docentes, en donde se deben implementar unos nuevos ambientes y directrices metodológicas que sirvan como mediadoras entre la teoría y la realidad de la enseñanza.

Lo anteriormente abordado engloba la importancia que tiene el currículo investigativo en la innovación, transformación y renovación de la educación, siendo la pauta ordenadora y sistemática de la práctica de la enseñanza, asentada en la realidad, mediante la cual el docente reflexiona y cuestiona su práctica para perfeccionarla. Por esta razón, la construcción del currículo debe ser un proceso continuo que se pueda trasladar a la realidad del aula y experimentar en la práctica.

En el marco de la educación especial, es importante tener en cuenta todas las anteriores generalidades acerca del currículo, las cuales sirven para comprender que dentro de los parámetros de la atención a la diversidad, el currículo requiere nuevas perspectivas para organizar y planificar las prácticas educativas de estudiantes en situación de discapacidad. Es así, como para la construcción de un currículo que atienda tales necesidades, es fundamental conjugar criterios como la flexibilidad, autonomía, adecuación e integralidad, que permite tener en cuenta las necesidades reales, los ritmos y estilos de aprendizaje, las estrategias didácticas, y la atención individualizada a las particularidades de los procesos constructivos, metodológicos y significativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje para los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Cuando se habla que toda propuesta curricular debe atender las exigencias de pertenencia social e individual, se está señalando que ella debe ser una respuesta directa a las necesidades reales de la comunidad que participará en su desarrollo; debe responder por la exigencia de arraigo, identidad y compromiso de todos y cada uno de los involucrados en el proyecto a realizar (López, 1996, p. 57).

De esta forma, es factible concluir con lo señalado por Sacristán (1988), el cual plantea acerca de las reformas curriculares y el diseño de un proyecto alternativo curricular, que se acometen en la mayoría de los casos para ajustar mejor el sistema escolar en la atención peculiar a las necesidades de los alumnos, a las respuestas más adecuadas para la igualdad de oportunidades y al respeto a la diversidad del alumnado, todo ello como punto de referencia en la configuración de los nuevos proyectos educativos institucionales.

2.2 Educación Especial

Durante los últimos años, la educación especial ha alcanzado un enorme interés y relevancia, no sólo como una realidad dentro de la sociedad en el ámbito educativo, sino además como una ciencia interdisciplinar la cual se ha venido repensando a partir de nuevos paradigmas y enfoques que han garantizado la transformación de una adecuada innovación educativa sin exclusión, fomentando la atención a la diversidad y contribuyendo a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje a estudiantes con necesidades educativas especiales.

De esta forma, la conceptualización de la educación especial a lo largo de la historia, ha adquirido diferentes matices y significantes según el contexto y la época de estudio. Por ello, existen grandes dificultades para su concordancia en una terminología común, quizá por el carácter complejo, diverso, interesante y magnífico que representa la educación especial.

Los primeros estudios que pueden encuadrarse dentro de lo que actualmente constituye la educación especial están relacionados con la educación de alumnos con deficiencias sensoriales desarrollado por el francés Jean Marc Gaspard. Durante la primera mitad del siglo XX prevalece el concepto de deficiencia asociado a la educación especial. Estas deficiencias se consideran además determinadas por factores innatos difícilmente modificables. Ello trae consigo dos consecuencias, por una parte, la necesidad de detectar de forma precisa el déficit o trastorno por medio de test de inteligencia, y por otra el desarrollo de la conciencia de una atención educativa especializada y separada de la institución educativa ordinaria, que dan la aparición de las escuelas de educación especial (Castejón & Navas, 2009, p. 13).

En este periodo de análisis, es preciso señalar la definición de Strauss (1936), que considera la educación especial en una ciencia que tiene como fin la educación de los niños que sufren retrasos o perturbaciones en su desarrollo, que se funda en los conocimientos de la medicina sobre las causas y tratamiento de los defectos corporales y psíquicos de la edad infantil.

Posteriormente, a partir de los años 70 comienza un proceso de transformación del concepto y las prácticas de la deficiencia y de la educación especial, impulsado por razones de carácter político, social, psicológico y pedagógico. El principio de normalización supone la integración de los sujetos de la educación especial en el mismo ambiente escolar y laboral que los sujetos considerados normales (Castejón & Navas, 2009, p. 14).

En esta medida, es preciso mencionar que la educación especial tiene por finalidad educar a niños y niñas cuyas características psicológicas o físicas les impide tener éxito en el aprendizaje, dentro del sistema educacional normal y que necesitan un apoyo individual e institucional. La educación especial así concebida, ayuda a los niños que presentan alguna diversidad impidiéndoles tener un eficiente rendimiento escolar y se caracteriza por asumir la “diversidad” de esos niños, dentro del mismo sistema escolar, tratando de lograr la plena integración educativa de ellos al aula común (Bravo, 2009, p. 221).

Desde esta perspectiva, las visiones que consideran la educación general y la educación especial como realidades separadas comenzaron a confluir, entendiendo que esta última debe ponerse al servicio del logro de los fines que se plantea la educación para todos los alumnos, ofreciendo un conjunto de recursos, de apoyos especializados para satisfacer las necesidades educativas especiales presentes en las aulas (López, 2007, p. 213).

Por ello, actualmente la nueva dimensión de la educación especial se caracteriza como un proceso de transición, desde una educación que excluía la diversidad, a una más integradora e inclusiva. Así hoy en día la tendencia mundial es promover la plena participación de todos los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales en la escuela común. En esta medida se inicia a hablar de educación inclusiva como un medio para asegurar que los estudiantes en situación de discapacidad, disfruten de los mismos derechos como los demás.

Por lo tanto, la inclusión educativa significa atender con calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes, contando con estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad de la población, con concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y valores, y con estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación pertinente a personas con estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes (Calpa & Unigarro, 2010, p. 37).

En síntesis, el nuevo rumbo de la educación debe estar matizado primordialmente en brindar espacios para la diversidad, lo cual favorezca y responda a las particularidades y necesidades de cada uno de los estudiantes en situación de discapacidad, en cualquier contexto educativo.

2.3 Las Ciencias Sociales en la Educación Especial

El objetivo y propósito esencial de las ciencias sociales recae en la comprensión e interpretación de todos los acontecimientos que convergen en la realidad social e integración humana, en donde se ofrece al individuo herramientas necesarias en el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas requeridas para explorar fenómenos y para resolver problemas. Actualmente se ha establecido como meta primordial de las ciencias sociales, educar personas responsables de todas las actuaciones y hechos dentro de la sociedad, infundiendo actitudes críticas y reflexivas que favorezcan la sustentación y desempeño de saberes.

Aunque es difícil lograr un consenso sobre el objeto de estudio de las ciencias sociales dado su carácter abierto, histórico y cultural, nos aventuramos a afirmar que su objeto es la reflexión sobre la sociedad. Se trata de una reflexión que no se queda en la interpretación y comprensión de los hechos sociales y que, a través del estudio e indagación sistemática, busca proveer conocimientos sobre lo social que orienten la búsqueda del bienestar de la humanidad y la convivencia pacífica de los distintos integrantes (MEN, 2006, p. 100).

Es así, como las ciencias sociales además de comprender los significados particulares de la acción social, es la encargada de analizar los factores que los generalizan, validando la construcción de nuevos paradigmas que permiten esclarecer una visión amplia de los sucesos de manera clara, reflexiva y crítica.

Por otra parte, es importante mencionar que las ciencias sociales han enfrentado a lo largo de los años, el desafío de alejar y transformar las posturas antiguas que reflejan falencias y desatinos en su concepto, para incorporar nuevas dimensiones sociales en los seres humanos e integrar múltiples saberes que ofrezcan alternativas de solución ante las problemáticas y exigencias de la actual sociedad.

Mediante este proceso, hoy en día las ciencias sociales reconocen que en las colectividades humanas circulan saberes culturales que están dotados de sentido y significado que, al igual que el saber producido en las academias, es de vital importancia para la comprensión de la realidad (MEN, 2006, p. 100).

Asimismo, los diversos estudios que se han desarrollado en el mundo y en Colombia, en distintos campos sociales, como los relacionados con la violencia, la comunicación, la pobreza, el deterioro ambiental, las relaciones de género, el lenguaje, la literatura, etc., dan cuenta de la imperiosa necesidad que tienen las Ciencias Sociales de innovar y desarrollar enfoques de carácter holístico para generar investigaciones y experiencias más significativas; como dice Restrepo “integran distintas disciplinas, manejan altísimos niveles de formación e información, combinan lo cuantitativo y lo cualitativo, lo estructural y lo histórico y despliegan refinadas teorías, métodos y técnicas” (Restrepo et al., 2000).

Por esta razón, las ciencias sociales incorporan nuevos espacios para el aprendizaje en los seres humanos, asistiendo a las múltiples problemáticas de índole cultural y social, por medio de la integración de diferentes conocimientos que ayudan a la construcción e investigación de una nueva visión con referentes interdisciplinarios que dan respuesta a las dificultades que se presentan en relación con la sociedad.

Creemos que empujar a las ciencias sociales a combatir la fragmentación del conocimiento es empujarlas también en dirección a un grado significativo de objetividad. Creemos que insistir en que las ciencias sociales avancen hacia la inclusividad (en términos del reclutamiento de personal, la apertura a múltiples experiencias culturales, la lista de los temas de estudio legítimos) es tender a aumentar la posibilidad de un conocimiento más objetivo (Wallerstein, 1996, p. 100).

De esta forma, todo el proceso de reestructuración de las ciencias sociales, ha surgido de los diversos cambios y críticas que se ha hecho a las prácticas pasadas, de las cuales se ha construido saberes y estructuras verdaderamente objetivas y pluralistas.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el marco de la educación especial, las ciencias sociales son de vital importancia, ya que ayudan al proceso de inclusión de personas en situación de discapacidad en los diferentes contextos sociales, políticos, culturales y escolar, reconociendo en primera medida la igualdad en sus derechos y el respeto a las características y necesidades específicas de cada uno de ellos.

Por ende los anteriores principios son bases para fortalecer el sentido de las ciencias sociales en un mundo intercultural en binomio con la flexibilidad para interactuar con los diferentes actores y comprender el significado de las diversas necesidades, expectativas y particularidades del individuo.

En consecuencia, las ciencias sociales ayudan al reconocimiento de la diversidad como una condición inherente del ser humano, mediante el equiparamiento de oportunidades y el apoyo efectivo a las condiciones básicas de la población en situación de discapacidad.

CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Diseño de la investigación:

El proyecto de investigación fue apoyado en la teoría crítico social, la cual permitió analizar y reflexionar acerca del proceso educativo de la población en situación de discapacidad de la Fundación Luna Create. Todo ello sirvió para construir y ejecutar un proyecto curricular como alternativa ante los determinados problemas educativos que enfrentaba la población.

De esta forma, la teoría crítico social fue muy importante en nuestra investigación, ya que nos permitió aproximarnos a la realidad educativa de la población en estudio y analizar los problemas reales los cuales fueron comprendidos y transformados en beneficio de la comunidad afectada. Asimismo esta teoría contribuyó a repensar la organización del proyecto educativo de la fundación, en la medida que se estructuró desde de las ciencias sociales un proyecto curricular, el cual aportó al proceso de enseñanza-aprendizaje que tuvo en cuenta las particularidades y necesidades educativas especiales de los estudiantes en situación de discapacidad de la Fundación Luna Create.

3.1.1 Tipo de investigación

El método de nuestra investigación fue la investigación pedagógica, siendo esta una posición consciente y deliberada del docente, que partió de la interacción continua entre el saber disciplinar y la práctica pedagógica. En esta medida, es importante enunciar que “la investigación es el medio de enriquecer la discusión de la teoría pedagógica, contribuyendo a afianzar y reelaborar el conocimiento que tenemos sobre la enseñanza” (Gimeno & Pérez, 1989, p. 167).

Del mismo modo, la investigación pedagógica contribuyó sustancialmente al proceso educativo y curricular que se llevó a cabo en la Fundación Luna Create, en cuanto a su organización, orientación, planificación, y aplicación, como aspectos esenciales en la transformación integral y de calidad de la enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, este método investigativo fue fundamental en nuestro proyecto de investigación, ya que convirtió al docente como un investigador de su práctica pedagógica, ayudando a indagar sobre los procesos educativos pertinentes para los estudiantes en situación de discapacidad, factibles para una construcción y organización curricular apropiada para dichos educandos.

3.1.2 Población de estudio

En nuestro proyecto de investigación, la población de estudio fue una población en situación de discapacidad sensorial, intelectual, física o motora. Según el nivel cognitivo y de comprensión, los estudiantes se ubicaron en dos grupos: básico y avanzado.

Es así como en el grupo básico (ver cuadro 1), la intervención con cada uno de los estudiantes fue de manera personalizada y requirió de muchas más atenciones dentro del proceso educativo. Por su parte, en el grupo avanzado (ver cuadro 2), se desarrolló un proceso de enseñanza-aprendizaje mucho más complejo, ya que los estudiantes presentaban un grado mínimo de escolaridad, el cual favoreció en cierta medida a todo su proceso.

Cuadro 1. Población de estudio grupo básico.

POBLACIÓN DE ESTUDIO GRUPO BÁSICO			
No.	Nombre	Edad	Discapacidad
1	Marlen Andrade	24	Discapacidad sensorial
2	Yenni Botina	20	Discapacidad intelectual
3	Claudia Bravo	31	Discapacidad intelectual
4	Piter Córdoba	20	Discapacidad intelectual
5	Jhon Jairo Delgado	28	Discapacidad intelectual
6	Jorge España	33	Discapacidad intelectual
7	Luis Miguel Guerrero	17	Discapacidad intelectual
8	Karina Ibarra	31	Discapacidad intelectual
9	Martin López	30	Discapacidad intelectual
10	Jhon Jairo Melo	24	Discapacidad intelectual
11	Luis Montezuma	24	Discapacidad intelectual
12	Camilo Muñoz	25	Discapacidad intelectual
13	Carlos Obando	43	Discapacidad intelectual
14	Wilson Paz	22	Discapacidad intelectual
15	Oscar Portilla	43	Discapacidad intelectual
16	Aura María Rodríguez	18	Discapacidad intelectual
17	Cielo Rosero	26	Discapacidad sensorial
18	Marcela Rosero	44	Discapacidad intelectual
19	Mauricio Rosero	23	Discapacidad sensorial
20	Carlos Solarte	21	Discapacidad intelectual

Fuente: esta investigación.

Cuadro 2. Población de estudio grupo avanzado.

POBLACIÓN DE ESTUDIO GRUPO AVANZADO			
No.	Nombre	Edad	Discapacidad
1	Víctor Alpala	24	Discapacidad intelectual
2	Luis Ángel Atehortua	24	Discapacidad intelectual
3	Leonardo Díaz	19	Discapacidad intelectual
4	Mario Andrés Estrada	25	Discapacidad intelectual
5	Oscar Andrés López	27	Discapacidad intelectual
6	JohanaMelo	23	Discapacidad intelectual
7	Alexander Ortega	28	Discapacidad intelectual
8	Juan Esteban Paguatian	17	Discapacidad intelectual
9	Juan Carlos Pérez	34	Discapacidad intelectual
10	José Hernán Pumalpa	25	Discapacidad intelectual
11	Carolina Rosero	20	Discapacidad física o motora
12	Fredy Riascos	21	Discapacidad intelectual
13	Carlos Arturo Terán	25	Discapacidad intelectual
14	Deisy Cristina Salazar	23	Discapacidad física o motora

Fuente: esta investigación.

3.2 Técnicas e Instrumentos de recolección y producción de información

Las técnicas de recolección que utilizamos en nuestra investigación fueron:

- **Observación:** Esta técnica de recolección de datos permitió acumular y sistematizar información sobre hechos y fenómenos personales, sociales y escolares de los estudiantes. La aplicación de esta técnica, fue el acceso directo a la comprensión de la información de forma mucho más descriptiva, objetiva y detallada.

Dentro de nuestra investigación, esta técnica fue de gran utilidad, ya que proporcionó descripciones detalladas de los comportamientos y acciones de los estudiantes en el proceso educativo, los cuales fueron elementos esenciales para organizar y estructurar el proyecto curricular pertinente para este tipo de población.

- **Entrevistas:** Esta técnica de recolección fue de gran importancia en nuestro proceso investigativo, ya que a través de ella se logró obtener información mediante el diálogo realizado con estudiantes del grupo avanzado de la Fundación Luna Create, lo cual permitió acceder a la comprensión de hechos, descripciones, situaciones e interpretaciones de sucesos de la vida personal y cotidiana de cada uno de los ellos (ver anexo D).

En síntesis, las entrevistas que se realizaron fueron primordialmente para investigar algunos aspectos familiares, sociales y escolares, en la caracterización de la población escolar de la Fundación Luna Create.

- **Grupos Focales:** En nuestro proyecto investigativo, el grupo focal que se llevó a cabo, tuvo la participación de los directivos y docentes que actualmente atienden a la población de estudio, donde por medio de unos interrogantes se debatió y reflexionó sobre temáticas como el proceso de enseñanza-aprendizaje de la población en situación de discapacidad, las necesidades educativas especiales, las estrategias y metodologías pertinentes, la inclusión educativa, y la evaluación para esta población (ver anexo E).

De esta forma, se logró conocer el punto de vista de cada uno de los participantes, el cual fue muy importante en la construcción y aplicación del proyecto curricular del área de ciencias sociales.

- **Talleres:** Fue la técnica de recolección de datos más importante en la investigación, en la medida que por medio de estos se lograron identificar las necesidades educativas especiales y los ritmos y estilos de aprendizaje de la población en estudio. De esta forma, el análisis y la aplicación de los talleres, contribuyó a la construcción y organización de la propuesta curricular.

Por otra parte, dentro del proceso investigativo, se utilizaron también los instrumentos de recolección y producción de información, los cuales fueron la base esencial para la exploración y sistematización en la investigación que se realizó. Así uno de los instrumentos de recolección esencial, fue el diario de campo, en el cual se registraron todas las experiencias vividas y los hechos observados cotidianamente. El diario de campo junto al seguimiento de cada uno de los estudiantes (ver anexo F y G), permitieron reflexionar e interpretar sobre las actividades trabajadas, las conductas y comportamientos de los estudiantes, y entre otros aspectos que sirvieron como base de información para la construcción del proyecto curricular.

Es así como también se implementaron otros instrumentos de recolección, como fueron las guías de talleres y las guías de las entrevistas, como herramienta clave para una mejor orientación del proyecto investigativo.

3.3 Procedimiento Metodológico

3.3.1 Proceso Investigativo

El procedimiento metodológico que se adoptó para la realización de nuestro estudio, se organizó a partir del enfoque curricular, que en este caso fue el currículo investigativo articulado a la lógica de la investigación.

Dentro de esta metodología, es primordial tener en cuenta lo afirmado por Stenhouse (1984), el cual señala que el currículo es la herramienta que condiciona el ejercicio de tal experimentación en la que el profesor se convierte en un investigador en el aula de su propia experiencia de enseñanza. Es así, como la investigación curricular está fundamentada en la indagación, el análisis y reflexión de la práctica docente, como un marco en el que hay que resolver problemas concretos planteados en situaciones diversas.

La idea del docente como investigador en el aula se configura y articula en la metodología de la investigación-acción, vista como la indagación práctica realizada por el profesor, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión.

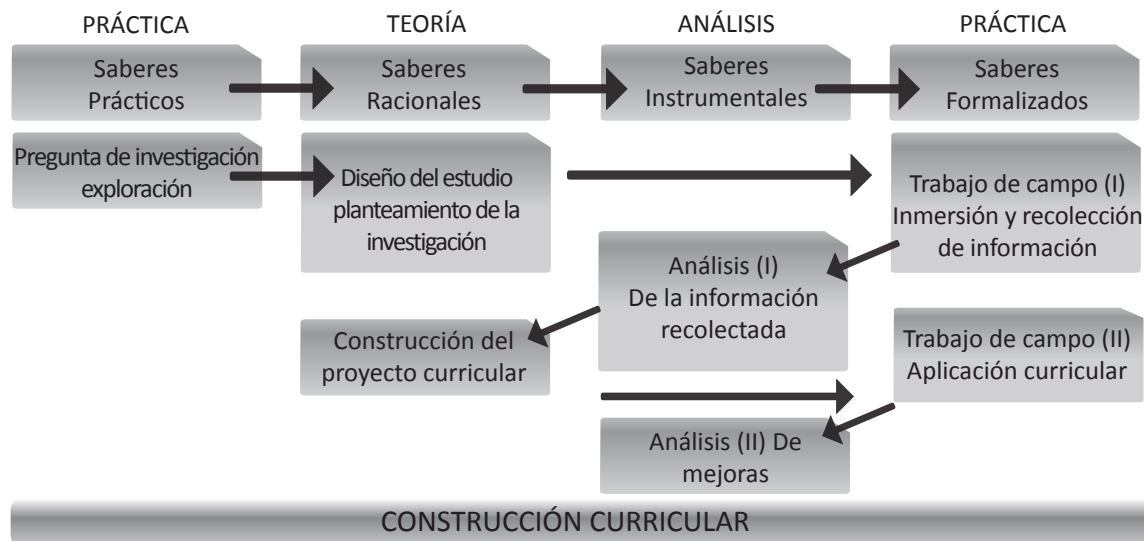
La investigación-acción no solo la constituye un conjunto de criterios, asunciones y principios teóricos sobre la práctica educativa, sino también un marco metodológico que sugiere la realización de una serie de acciones que debe desarrollar el profesor como profesional de la educación (Latorre, 2003, p. 32).

De esta forma, el saber profesional del docente es un saber que se construye desde el quehacer pedagógico e incluye la planificación y reflexión de la misma. Para ello, nos apoyamos en la noción del maestro reflexivo de Schön, para quien el maestro desarrolla sus habilidades en la práctica y a partir de ella, genera un saber de la práctica y un saber sobre la práctica respectivamente (Charlier, 2005, p. 143, 152).

Todo lo anteriormente señalado enmarco la ruta del procedimiento metodológico de nuestra investigación (ver esquema 1), el cual es apoyado también con lo planteado por Altet (2005) desde la tipología del conocimiento del maestro, en donde se menciona que los saberes prácticos son el resultado del quehacer pedagógico conceptualizado: los saberes sobre la práctica son los procedimientos y formalizados (saber); y los saberes de la práctica son los del hacer (saber en uso). No obstante, es necesario hacer explícito las actitudes (saber ser). Esta trilogía configura el saber del maestro: conocimiento-habilidades-actitudes, los cuales deben estar presentes en las posibilidades formativas del análisis de la propia práctica pedagógica.

Esquema 1. Articulación de la práctica y la teoría. Esquema apoyado en la articulación de los procesos de acción, formación e investigación planteados por Altet (2005).

Es así, como la relación dialéctica entre la práctica y la teoría deben tener un espacio común de dialogo, en el que el docente asuma el papel de investigador, pues nadie mejor que el posee las condiciones para identificar, analizar y dar pertinente respuesta a los problemas educativos.



Fuente: esta investigación.

Finalmente, es factible mencionar lo que propone Elliot (1993), que en vez de ver la práctica como espacio de la aplicación de la teoría, la reflexión sobre la práctica es la que revela la teoría inherente a la misma y permite teorizar sobre la práctica. Esta idea supone un cambio crucial, en donde el docente puede investigar sus propuestas educativas y construir valiosas teorías de su práctica.

3.3.2 Tratamiento de la información

Para realizar el proceso de sistematización y de análisis de la información recolectada y producida, se empleó elementos técnicos de la teoría fundada para lograr la construcción de categorías a partir de la información. Con las categorías, se procedió a identificar los elementos pedagógicos, curriculares y didácticos que se demandan desde la misma experiencia de los docentes que laboran en la Fundación Luna Create. El proceso llevado a cabo posee en términos generales los siguientes aspectos inductivos:

- Texto de referencia, que es la información que se recolectó o se produjo en torno a los propósitos de la información.
- A partir de la información, se procedió a identificar los rasgos o unidades gramaticales que expresan las ideas centrales de los informantes. Este momento corresponde a un primer nivel de sistematización.
- Luego, con basé en los rasgos se procedió a identificar las subcategorías y las categorías emergentes. Este es un nivel mayor de síntesis inductiva de toda la información.

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO



"Aceptar la discapacidad y la diferencia en los otros, nos ayuda a superar las propias".
Anónimo



CAPÍTULO IV. CARACTERÍSTICAS, DISCAPACIDADES Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE LA POBLACIÓN ESCOLAR EN LA FUNDACIÓN LUNA CREATEARTE

Uno de los aspectos fundamentales en el desarrollo del proyecto curricular fue la investigación y el análisis acerca de las diferentes características, discapacidades y necesidades educativas especiales de la población en estudio. Todos estos aspectos que fueron esencialmente importantes en la comprensión e interpretación de cada una de las particularidades de los estudiantes de la Fundación Luna Createarte, sirvieron como eje central de información para la estructuración de todo el proceso curricular y educativo que se llevó a cabo, con el fin de poder aportar una atención pertinente e integral a esta población escolar.

A continuación, se dará a conocer el estudio realizado a cada uno de estos aspectos:

4.1 Caracterización de la población de escolar de la Fundación Luna Createarte

En el diseño y aplicación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en situación de discapacidad, el primer aspecto de gran importancia por el cual el docente tiene que explorar es la caracterización peculiar de la población. Por ello, en nuestro proyecto investigativo inicialmente fue indispensable hacer una caracterización minuciosa de cada uno de los estudiantes de la Fundación Luna Createarte, en donde por medio de la indagación y la observación se logró comprender algunos de los factores interpersonales, sociales y educativos que intervienen en el desarrollo cognitivo del estudiante.

Asimismo, aspectos como el ambiente familiar, proceso escolar y contexto social de los estudiantes permitieron clarificar la relación e interacción con sus diferentes entornos, especialmente en el ámbito educativo en donde se identificó situaciones relevantes para planificar el proceso de su escolaridad. Por lo tanto, es necesario tener en cuenta que no todas las características de los estudiantes en situación de discapacidad suelen ser similares, ya que cada uno de ellos es un caso particular el cual se debe conocer y analizar detenidamente.

En esta medida, Verdugo (2004) menciona que cada persona con discapacidad es diferente por sus propias características así como por su entorno y la interacción que establece con él. El papel del ambiente que rodea a la persona con discapacidad, ya sea niño o adulto, influye directamente y con la misma importancia que las características individuales de la persona en la construcción social que se hace de la discapacidad. En ese ambiente, es la familia el lugar primero, principal, y más permanente de apoyo para el individuo, y de cuya actuación va a depender sin lugar a dudas muchas de las expectativas, posibilidades y bienestar de la persona.

Por tal razón, la familia es el primer contexto socializador por excelencia, el primer entorno natural en donde los miembros que la forman evolucionan y se desarrollan a nivel afectivo, físico, intelectual y social, según modelos vivenciados e interiorizados. La familia deberá ofrecer oportunidades suficientes para desarrollar aquellas habilidades y competencias personales y sociales que permitan a sus miembros crecer con seguridad y autonomía, siendo capaces de relacionarse y de actuar satisfactoriamente en el ámbito social. De ello se desprende también

el decisivo papel que adquieren los adultos cercanos familiares en la educación de los niños, aunque sin olvidar que otras instituciones y medios intervienen igualmente en la educación de las personas (Sarto, 2001, p. 1).

Por otro lado, la escuela como un agente socializador de importancia en la sociedad, es otro de los aspectos básicos para detallar en cada estudiante el proceso escolar que este ha desarrollado en el transcurso de su vida.

Si bien en la escuela se complementa el proceso de socialización que los sujetos traen de sus familias, no se podría caer en la ingenuidad de pensar que allí se resuelve en su integralidad toda su formación; lo que se espera es que cumpla responsablemente con su función inicial de socializar los sujetos a través de los saberes socialmente reconocidos, apoyándose en las metodologías que ella construye y aplica (Zambrano, 2000, p. 49).

De igual forma, la escuela será el espacio del intercambio, de la confrontación continua entre lo que se enseña y lo que se aprende, de la construcción conjunta de prácticas culturales del reconocimiento de las subjetividades; será el escenario en donde la responsabilidad educativa se transfigure en un acto, en una práctica, en un modo particular de leer las necesidades de la comunidad educativa; será el ambiente natural de la interacción y de la constitución de sentidos culturales, sociales y pedagógicos que convoquen a los sujetos a vivir bajo el presupuesto de la dignidad humana, el respeto a la diferencia y la justicia social (Grajales, 2011, p. 7).

Desde la nueva perspectiva de la escuela en donde se incluyen diferentes ámbitos como es la discapacidad, la responsabilidad de la escuela es decisiva, puesto que tiene que asumir el compromiso de desarrollar nuevas líneas de actuación y enfoques metodológicos propiciadores de cambios en los procedimientos de enseñanza. Así pues, la acción educativa tendrá un doble objetivo: favorecer el desarrollo integral de la persona y darle los medios para alcanzar su integración en el entorno. Objetivos que se reflejarán en un currículo abierto y flexible que comprenda lo que se les enseña a los alumnos y por qué, la forma en que se realiza y el modo en que se observa su progreso (Arnaiz, 1999).

Igualmente, el contexto social es otro de los factores que intervienen en el desarrollo de la persona, principalmente en aspectos como la sociabilidad y la relación directa con los demás miembros de un grupo social. Es por ello, que cuando nos referimos a un entorno social estamos englobando un sin número de factores que intervienen en la dinámica de una sociedad, en donde el individuo crea determinados roles y modos de conducta que permitan su integración con los demás.

Por lo tanto, lo social en el ser humano implica entonces la pertenencia a un grupo, la necesaria interacción con los demás miembros del grupo, la incorporación de actitudes básicas de su medio y a través de la interacción la construcción de su propio yo. Son los vínculos del individuo con su circunstancia y su medio social los que van estructurando la concreción de su persona (Campabadal, 2001, p. 4).

De esta forma, podemos mencionar que el contexto social en las personas en situación de discapacidad juega un papel crucial dentro del proceso único de su desarrollo social, en la medida en que si existe una integración en su grupo social se aportaría positivamente a su desarrollo individual; o si por el contrario existe un rechazo o discriminación se ocasionaría múltiples problemas negativos en su proyecto de vida. Es así, como el ambiente social es un factor determinante en la superación

o el estancamiento de la persona en situación de discapacidad.

Todos los aspectos señalados anteriormente, sirvieron como pauta para conocer en profundidad la caracterización de cada uno de los estudiantes de la Fundación Luna Createarte, lo cual fue fundamental para diseñar y estructurar la propuesta curricular y educativa desde las ciencias sociales.

En la siguiente tabla se mostrará la información detallada y personalizada de cada estudiante en su grupo correspondiente (grupo básico y grupo avanzado), en cuanto a los aspectos familiares, su historia escolar y algunas características educativas iniciales al proceso curricular que se llevó a cabo. En el grupo avanzado se aumenta otra característica que es la del desempeño escolar que el estudiante ha presentado en las instituciones o centros educativos en los que ha estudiado, ya que ellos tienen un grado intelectual mucho más alto y un proceso de escolaridad más extenso que los estudiantes del grupo básico.



Cuadro 3. Caracterización de la población escolar de la Fundación Luna Createarte.

GRUPO BÁSICO			
ESTUDIANTES EN SITUACION DE DISCAPACIDAD MENTAL O INTELECTUAL			
ESTUDIANTE	ASPECTOS FAMILIARES	HISTORIA ESCOLAR	CARACTERÍSTICAS INICIALES DEL PROCESO
Yenni Botina	Su núcleo familiar está conformado solamente por sus padres. Poseen una estabilidad económica normal ya que ellos son comerciantes. Hace unos meses sufrió la pérdida de su hermano.	Centro educativo Profesa.	Era necesaria la ayuda personalizada para la realización correcta de sus actividades y así no perjudicar su ritmo de trabajo.
Claudia Bravo	Convive con sus padres quienes son docentes jubilados. Poseen una buena estabilidad económica, lo cual le permite viajar constantemente a diferentes partes del país y fuera de este.	Colegio Santo sepulcro, I.E.M normal superior y Apra (Asociación de Profesionales para el Aprendizaje).	Era muy desatenta en la realización de sus actividades pero se esforzaba por trabajar de la mejor manera.
Piter Córdoba	Vive con sus padres. Su madre se desempeña como madre comunitaria y su padre labora en la empresa limón y piel. Tienen una buena estabilidad económica.	Institución San Jorge	Su desatención dificultaba el proceso pedagógico haciendo de este un seguimiento lento y complejo.



<p>Jhon Jairo Delgado</p>	<p>Su familia está conformada por sus padres y su hermana. Sus padres son separados pero con viven con él. Los dos trabajan, por ello tienen una buena sostenibilidad económica.</p>	<p>Colegio Mundo de Praga, colegio Gimnasio los Andes, Cehani (centro de rehabilitación del niño).</p>	<p>Desde el inicio del proceso pedagógico, se ha destacado por ser un estudiante muy dedicado y organizado con sus actividades. (Inicio hace aproximadamente 6 meses en el proceso escolar).</p>
<p>Jorge España</p>	<p>Actualmente vive en casa de sus abuelos, con su padre y su hermana. La madre por conflictos conyugales decidió separarse del hogar. Tiene una buena estabilidad económica.</p>	<p>Centro educativo Profesora.</p>	<p>Presentaba conductas agresivas con algunos de sus compañeros, lo cual generaba un ambiente conflictivo entre ellos. En el proceso pedagógico se observó la disposición en la realización de los talleres en clase.</p>
<p>Luis Miguel Guerrero</p>	<p>Convive solamente con su madre. Tiene un hermano gemelo, el cual no tiene ninguna discapacidad. Su situación económica es precaria.</p>	<p>Colegio Mundo de Praga.</p>	<p>Su actitud indiferente ante el proceso pedagógico era notoria, aunque realizaba de cierto modo los talleres de manera adecuada y sin ninguna dificultad.</p>
<p>Karina Ibarra</p>	<p>Vive solamente con su madre. Ella labora como vendedora ambulante. Su padre no convive con ellas porque tiene problemas de alcoholismo, lo cual genera constantes conflictos familiares.</p>	<p>Colegio las Teresitas y Cooperativa Alfonso Reyes Echandia.</p>	<p>Se observaba una tardanza en la realización de todas las actividades escolares por la falta de concentración en las clases.</p>

<p>Martín López</p>	<p>Convive con sus padres. Por la pérdida en las captadoras de dinero no tienen una buena estabilidad económica, por lo tanto actualmente están alojados en casa de sus familiares.</p>	<p>Cehani (Centro de rehabilitación del niño), Apra (Asociación de Profesionales para el Aprendizaje) y Colegio Mundo de Praga.</p>	<p>Se observó actitudes agresivas, generando temor en las personas que estaban a su alrededor. Por su discapacidad fue complejo el proceso pedagógico, ya que el presentaba dificultad en la realización de los talleres escolares.</p>
<p>Jhon Jairo Melo</p>	<p>Vive con sus padres. Su estabilidad económica es regular, ya que solo dependen de la administración de un parqueadero en la ciudad.</p>	<p>Cehani (Centro de rehabilitación del niño).</p>	<p>Era un estudiante desatento, lo cual dificultaba el proceso pedagógico haciendo de este un seguimiento lento y complejo.</p>
<p>Luis Montezuma</p>	<p>Su núcleo familiar está conformado por sus padres y hermanos. Ellos por motivos de estudios o de trabajo viven fuera de la ciudad. Su estabilidad económica es muy buena.</p>	<p>Apra (Asociación de Profesionales para el Aprendizaje) y Cehani (centro de rehabilitación del niño).</p>	<p>Su motricidad no es la mejor, pero realizaba sus actividades de manera adecuada, esforzándose cada día por mejorar.</p>
<p>Camilo Muñoz</p>	<p>Vive solamente con sus padres y su posición económica es muy buena.</p>	<p>Cehani (Centro de rehabilitación del niño), Institución Municipal normal de Pasto.</p>	<p>Era muy callado y poco sociable con los docentes, realizaba sus actividades por el cumplimiento de la misma mas no por el agrado del área.</p>

Carlos Obando

Su padre es fallecido y vive únicamente con su madre. Tiene una buena estabilidad económica.

Cehani (Centro de rehabilitación del niño).

Era un estudiante muy dedicado y organizado con sus actividades. (Inicio con el proceso escolar hace seis meses).

Wilson Paz

Su padre es fallecido. Actualmente convive con su madre y el padrastro. Su nivel económico es bajo.

Cehani (Centro de rehabilitación del niño).

Su actitud indiferente ante el proceso pedagógico era muy notoria, observando poco interés y desmotivación en la realización de algunas actividades escolares.

Oscar Portilla

Vive con sus padres. Ellos son personas de la tercera edad, pero se preocupan y están pendientes de todas las actividades que realiza su hijo. Tienen buena estabilidad económica

Cehani (Centro de rehabilitación del niño), Fundación crecer y Colegio Comfamiliar.

Se observó actitudes agresivas con algunos compañeros de la fundación y personal ajeno a esta. La relación interpersonal del estudiante era aislada pero realizaba algunas de las actividades que se trabaja en clase.

Aura María Rodríguez

Vive solamente con su madre, su padre nunca se hizo cargo de ella por esta razón la madre trabaja para el sustento diario.

Cehani (Centro de rehabilitación del niño) y Centro educativo Profesa

Era poco sociable con sus compañeros y docentes. Por su discapacidad se le dificultaba entender adecuadamente las actividades.



Marcela Rosero

Su padre es fallecido, por ello solamente convive con su madre y algunos familiares. Tienen una buena estabilidad económica.

Cehani (Centro de rehabilitación del niño).

Por su discapacidad es muy complejo el proceso escolar. Su comunicación es demasiado difícil ya que es poco entendible lo que quiere expresar.

Carlos Solarte

Su núcleo familiar lo conforman sus padres y una hermana. Frecuentemente se presentan conflictos intrafamiliares. Tiene una situación económica precaria.

Cehani (Centro de rehabilitación del niño) y Obra Social el Carmen.

Presentaba desinterés y desmotivación en la realización de algunas actividades escolares.

ESTUDIANTES EN SITUACION DE DISCAPACIDAD SENSORIAL

ESTUDIANTE	ASPECTOS FAMILIARES	HISTORIA ESCOLAR	CARACTERÍSTICAS INICIALES DEL PROCESO
Marlen Andrade	Su núcleo familiar está conformado por su padre, madre y hermana. Actualmente habitan en casa de sus familiares. Su situación económica es precaria.	No ha estado en ninguna otra institución.	Por su discapacidad fue difícil la comunicación para la explicación con mayor claridad de los talleres a realizar. Pero ante ello realizaba muy bien todas las actividades en clase.
Cielo Rosero	Hogar conformado por su madre, padrastro y hermana. Cielo trabaja los fines de semana en almacenes Alkosto. Su situación económica es precaria.	Colegio Mundo de Praga.	Era una estudiante muy comprometida con el proceso pedagógico, se observó el agrado y la motivación por el área.
Mauricio Rosero	Convive solamente con sus padres. No presentan problemas familiares y poseen una muy buena estabilidad económica.	Colegio bilingüe Montessori y Apra (Asociación de Profesionales para el Aprendizaje).	La comunicación con él fue muy compleja por su discapacidad. Pero ante ello se esforzó por realizar los talleres escolares.

GRUPO AVANZADO

ESTUDIANTES EN SITUACION DE DISCAPACIDAD MENTAL O INTELECTUAL

ESTUDIANTE	ASPECTOS FAMILIARES	HISTORIA ESCOLAR	DESEMPEÑO	CARACTERÍSTICAS INICIALES DEL PROCESO
Víctor Alpala	Vive solamente con su madre. Su padre lo abandonó hace varios años. Tiene una estrecha relación con su novia que estudia en la misma fundación. Su madre trabaja de mesera en un restaurante. Tienen una estabilidad económica buena.	Estudio en la Institución Educativa Municipal Artemio Mendoza Carvajal de la ciudad de Pasto. En esta Institución termino todo el periodo escolar hasta el bachillerato.	En el Bachillerato siempre tuvo dificultades en algunas áreas de aprendizaje, provocando la pérdida de dos años escolar.	Por haber desarrollado todo su proceso escolar, posee un nivel cognitivo muy elevado. No presentaba disponibilidad para ingresar a las clases, y tampoco llevaba sus apuntes respectivos.
Luis Ángel Atehortua	Su núcleo familiar está conformado por su madre y sus dos hermanos. Su padre lo abandonó. Vive en un ambiente familiar sin problemas y posee una buena estabilidad económica.	Solamente ha desarrollado un proceso escolar en centros de educación especial como el Cehani.	Como no ingresó a una institución escolar regular, no existe registro de su desempeño académico.	Tiene un coeficiente intelectual básico. Presentaba distracción, desánimo y desconcentración total en clases. No llevaba los apuntes, ni desarrollaba de forma adecuada las actividades.
Leonardo Díaz	Su familia llegó como desplazada de la ciudad de Pereira. Vive con su madre y padrastro. Anteriormente tenían una situación económica muy precaria, pero actualmente ha ido mejorando, ya que ellos han conseguido empleo.	Desarrollo su primaria y parte del bachillerato en el Colegio Sur Occidente de Pereira.	No presentó grandes problemas en la institución donde desarrollo algunos de sus estudios escolares.	Presenta un nivel cognitivo medio. Presentó interés en el proceso de enseñanza, pero en las clases conversaba mucho con sus compañeros. No desarrollaba de la mejor manera las actividades.

Mario Andrés Estrada

Su núcleo familiar lo conforma su madre, su padre y sus hermanos. Dentro de su hogar hay una buena relación familiar.

Estudio solamente hasta quinto de primaria en el Hospital Mental Nuestra Señora del Perpetuo Socorro de Pasto.

Tuvo grandes dificultades en el proceso educativo que desarrolló, lo cual generó el desagrado por volver a estudiar.

Presenta un nivel cognitivo medio. Por su discapacidad tenía muchas dificultades en la realización de sus actividades. No llevaba apuntes, ni participaba en clases.

Oscar Andrés López

Vive con su padre, tía y otros familiares. Su madre los abandonó desde hace mucho tiempo. Su padre trabaja como mesero en un restaurante, por ello su situación económica no es la mejor.

Solamente desarrolló sus estudios escolares hasta quinto de primaria en el Colegio Niño de Praga de Pasto.

Por presentar un desempeño muy bajo en la institución en la que estudió, sus padres decidieron no inscribirlo más a otras instituciones.

Presenta un coeficiente intelectual bajo. Tuvo desinterés en el proceso, desatención y poca participación en clases.

Johana Melo

Vive con su madre, padre y una hermana. Tienen buena relación familiar y una estabilidad económica muy buena.

En el Liceo de la Merced Maridiaz de la ciudad de Pasto, realizó sus estudios primarios hasta séptimo de bachiller, y en la Institución Educativa Municipal Artemio Mendoza Carvajal culminó los últimos grados del bachillerato.

Durante todo el periodo escolar tuvo siempre dificultad para realizar algunas actividades, especialmente en las áreas de física e inglés. Pero de todas formas, los buenos resultados en las demás materias, hizo que lograra con éxito culminar sus estudios escolares.

Pese a que terminó sus estudios secundarios, su nivel intelectual no es muy bueno. Era muy desatenta en clases y en ocasiones realizaba preguntas fuera de la temática abordada.

Alexander Ortega

Su núcleo familiar lo conforma su madre y hermanos. Su padre se separó de su madre hace varios años. Sus hermanos trabajan y responden económicamente en el sostenimiento de la familia.

Siempre ha presentado problemas en las áreas de matemáticas y química. En la institución en donde actualmente estudia sus profesores no le colaboran en su proceso educativo.

Presenta un nivel cognitivo elevado, pero pese a su discapacidad es poco sociable y no participa en clase.

Juan Esteban Paguatian

Vive con su madre y abuelos. Su padre los abandonó hace mucho tiempo. Tiene buena relación familiar. Su nivel económico es bajo.

Sus estudios primarios los realizó en la Institución Educativa Municipal José Antonio Galán de Pasto. Después ingresó a la Institución Educativa Municipal Pedagógico, en donde solamente curso hasta sexto de bachillerato.

Tuvo muchas dificultades en todas las instituciones educativas en donde estuvo, debido a su comportamiento e incumplimiento de las tareas escolares. Todo esto afectó a que no pudiera ingresar a otras instituciones educativas.

Tiene un coeficiente intelectual muy elevado. Se interesó bastante por las temáticas abordadas en clase. Presentaba un comportamiento compulsivo, lo cual impedía el buen desarrollo de las clases.

Juan Carlos Pérez

Su núcleo familiar lo conforman su madre y su padre. Permanece más tiempo con su madre, ya que su padre trabaja fuera de la ciudad. No tiene problemas familiares. Su situación económica no es la mejor.

Sus estudios primarios los realizó en un colegio de la ciudad de Bogotá. Luego curso séptimo de bachillerato en el Instituto Educativo Marco Fidel Suárez de Pasto y en el Nocturno Champagnat solo terminó hasta el grado octavo del bachillerato.

En todo su periodo escolar siempre tuvo dificultades en su rendimiento académico, ya que presentaba problemas de aprendizaje. Todas las actividades las realizaba por cumplimiento y no por agrado.

Tiene un nivel cognitivo muy elevado. Presentaba interés y buena disposición en el desarrollo dentro del proceso escolar.

José Hernán Pumalpa

Tiene una vida familiar muy conflictiva. Su padre los abandonó hace mucho tiempo, por ello vive solamente con su madre. Ella trabaja en oficios varios, por ello su situación económica es muy precaria.

Estudió hasta séptimo de bachillerato en la Institución Educativa Municipal Artemio Mendoza Carvajal de la ciudad de Pasto. Luego ingreso al Centro Educativo Profesa, en donde terminó sus estudios solo hasta noveno grado.

En todo su proceso escolar, presentó buen rendimiento académico. No tenía ninguna dificultad al realizar las diferentes actividades en clase.

Presenta coeficiente intelectual bajo. Tenía comportamientos de agresión con sus compañeros, lo que generaba un ambiente desagradable para el desarrollo de las clases.

Fredy Riascos

Sus padres son separados. Vive con su madre, hermano y abuelos. Tiene una vida familiar sin problemas.

Solo cursó hasta primero de primaria en la Escuela Julián Buchely de la ciudad de Pasto.

Cuando empezó sus estudios escolares presentó muchas dificultades académicas, debido especialmente a su problema de comunicación. Esta situación provocó también en sus compañeros de clase un rechazo hacia él. Todo ello incidió para no seguir estudiando en más instituciones educativas.

Presenta un coeficiente intelectual muy bajo. Tenía muchas dificultades en el desarrollo de las actividades en clase. En ocasiones generaba indisciplina dentro del aula de clase.

<p>Carlos Arturo Terán</p>	<p>Su núcleo familiar lo conforma su madre, padre y un hermano. Su relación familiar es buena. Tiene buena estabilidad económica.</p>	<p>Realizó solamente hasta cuarto de primaria en la Concentración Escolar Hermógenes Zarama, sede de la I.E.M. Artemio Mendoza Carvajal de la ciudad de Pasto.</p>	<p>Siempre presentó dificultades durante los años escolares cursados. Aspectos como problemas de aprendizaje, atraso en apuntes, maltrato y discriminación por parte de sus compañeros, llevó al retiro de su vida escolar.</p>	<p>Presenta un coeficiente intelectual muy bajo. Tenía comportamientos variables, provocándole el desinterés por las temáticas abordadas. No realizaba de forma adecuada las actividades.</p>
----------------------------	---	--	---	---

ESTUDIANTES EN SITUACION DE DISCAPACIDAD FISICA O MOTORA

ESTUDIANTE	ASPECTOS FAMILIARES	HISTORIA ESCOLAR	DESEMPEÑO	CARACTERÍSTICAS INICIALES DEL PROCESO
<p>Carolina Rosero</p>	<p>Vive con su madre, padre y hermana. Económicamente dependen de un negocio de sastrería. Tienen una buena relación familiar.</p>	<p>Realizó todos sus estudios primarios, pero en el bachillerato solamente terminó hasta el grado sexto en la Institución Educativa Municipal Liceo Central de Nariño.</p>	<p>Durante su proceso educativo, no tuvo mayores dificultades en su desempeño académico. Presentaba algunos problemas al llevar los respectivos apuntes en cada clase. Pero la mayor problemática que presentó fue la discriminación y la burla de sus compañeros, lo que ocasionó su salida de la institución educativa.</p>	<p>Tiene un nivel cognitivo muy bajo. Presentaba desatención ya que hablaba mucho con sus compañeros. Se le dificultaba bastante realizar las actividades y llevar sus apuntes respectivos.</p>
<p>Deisy Cristina Salazar</p>	<p>Sus padres son separados. Vive solamente con su madre en un corregimiento cercano a la ciudad. Su padre se comunica con frecuencia y responde económicamente por ella.</p>	<p>Solamente estudió hasta quinto de primaria en la Institución Educativa Municipal de Jongovito.</p>	<p>Al principio de su proceso educativo no tuvo tantas dificultades académicas. Pero luego debido a su discapacidad, presentó problemas en algunas áreas de conocimiento. Todo ello influyó para no seguir sus estudios secundarios.</p>	<p>Tiene un nivel cognitivo muy bajo. Debido a su discapacidad, presentaba mucha dificultad en llevar los apuntes de la clase y también en el desarrollo de los talleres.</p>

4.2 Discapacidades de la población escolar de la Fundación Luna Createarte

En primera medida, es esencial conocer como “la discapacidad” es un asunto que siempre ha estado inmerso en la realidad de la humanidad, y por ende su conceptualización ha ido transformándose alrededor de múltiples designaciones o significados que se han venido dando a lo largo de los años. Por tal razón, Cuervo, Trujillo y Pérez (2008), consideran la discapacidad como un fenómeno multidimensional y cambiante; identificándola como un concepto relacional que se ubica en la relación del individuo con su entorno.

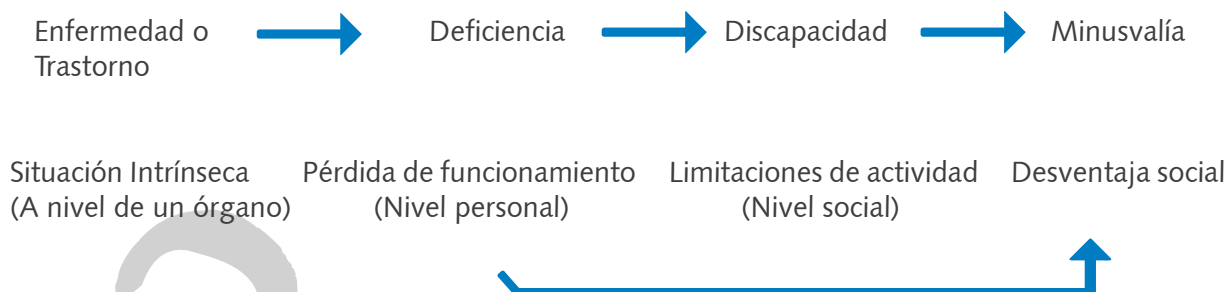
Dentro del desarrollo conceptual de la discapacidad diferentes Estados, organizaciones mundiales, entidades territoriales, asociaciones e investigadores que se han vinculado en defender y proteger a esta población, han desarrollado diversos documentos en los cuales se ha expuesto el manejo de una terminología adecuada y un lenguaje común para la asignación de nombres o etiquetas referidas tanto a las personas en situación de discapacidad como también al proceso de atención de las mismas.

Es el caso de la Organización Mundial de la Salud (OMS), quien en 1980 publicó la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM), con el fin de facilitar la recopilación de información estadística de las personas con discapacidad, para la elaboración y evaluación de políticas y programas encaminados a este grupo de la población.

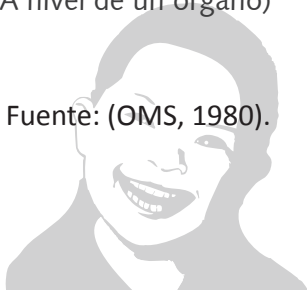
La CIDDM es un sistema para clasificar y catalogar las consecuencias a largo plazo de defectos, enfermedades y lesiones en términos de: deficiencia (defectos de estructura o función), discapacidad (incapacidad para el desempeño) y minusvalía (desventajas en la experiencia social), que permiten el análisis médico, de servicios sanitarios, de necesidades, de rehabilitación, etc. (INEGI, 2000, p. 9).

Así la interacción de todos estos términos reflejó el modelo teórico adoptado en la CIDDM, el cual incorporó un esquema lineal de discapacidad (esquema 2), que en cierta medida replicaba el Modelo Clínico de Enfermedad, estableciendo una secuencia que iba desde el trastorno a la minusvalía, pasando por la discapacidad y la deficiencia.

Esquema 2. Modelo linealmente progresivo CIDDM.



Fuente: (OMS, 1980).

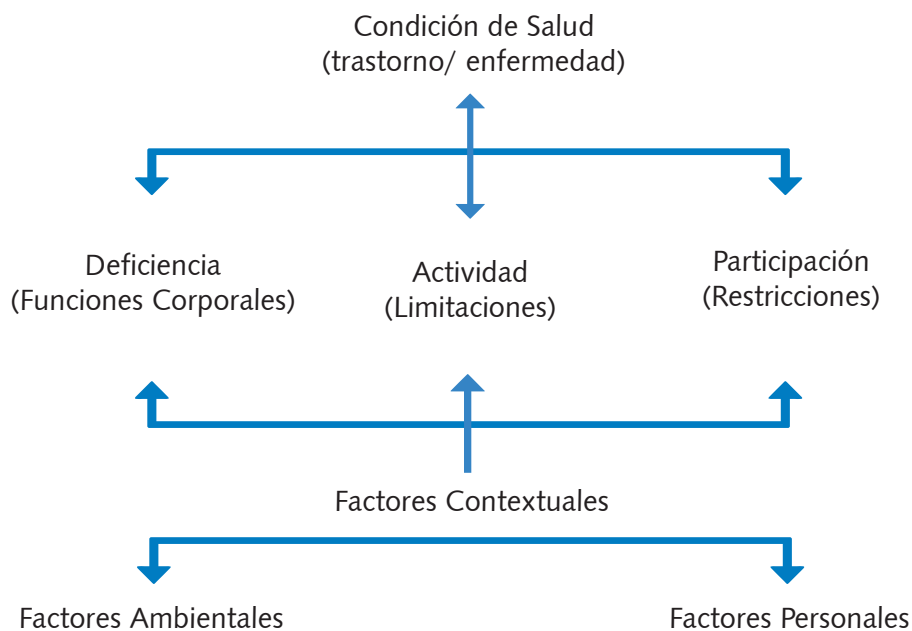


Como producto de la revisión de que fue objeto la CIDDM, durante los años noventa se propuso la Clasificación Internacional del Funcionamiento y Discapacidad (ICIDH-2), la cual disminuyó el énfasis en los aspectos negativos de las deficiencias, discapacidades y minusvalías de la anterior clasificación, para enfocarse en la descripción de las estructuras y funciones del cuerpo, las actividades, la participación y los factores ambientales (Aramayo, 2002).

Actualmente la OMS, en su último informe de La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), señala que la discapacidad es un término general que engloba las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive (OMS, 2001).

Este nuevo modelo propuesto por la CIF (ver esquema 3), pretende reflejar la situación real del funcionamiento humano y la discapacidad, los cuales son dos términos que son vistos como consecuencia de la interacción entre la condición de salud de la persona y su entorno físico y social.

Esquema 3. Modelo interactivo CIF.



Fuente: (OMS, 2001).

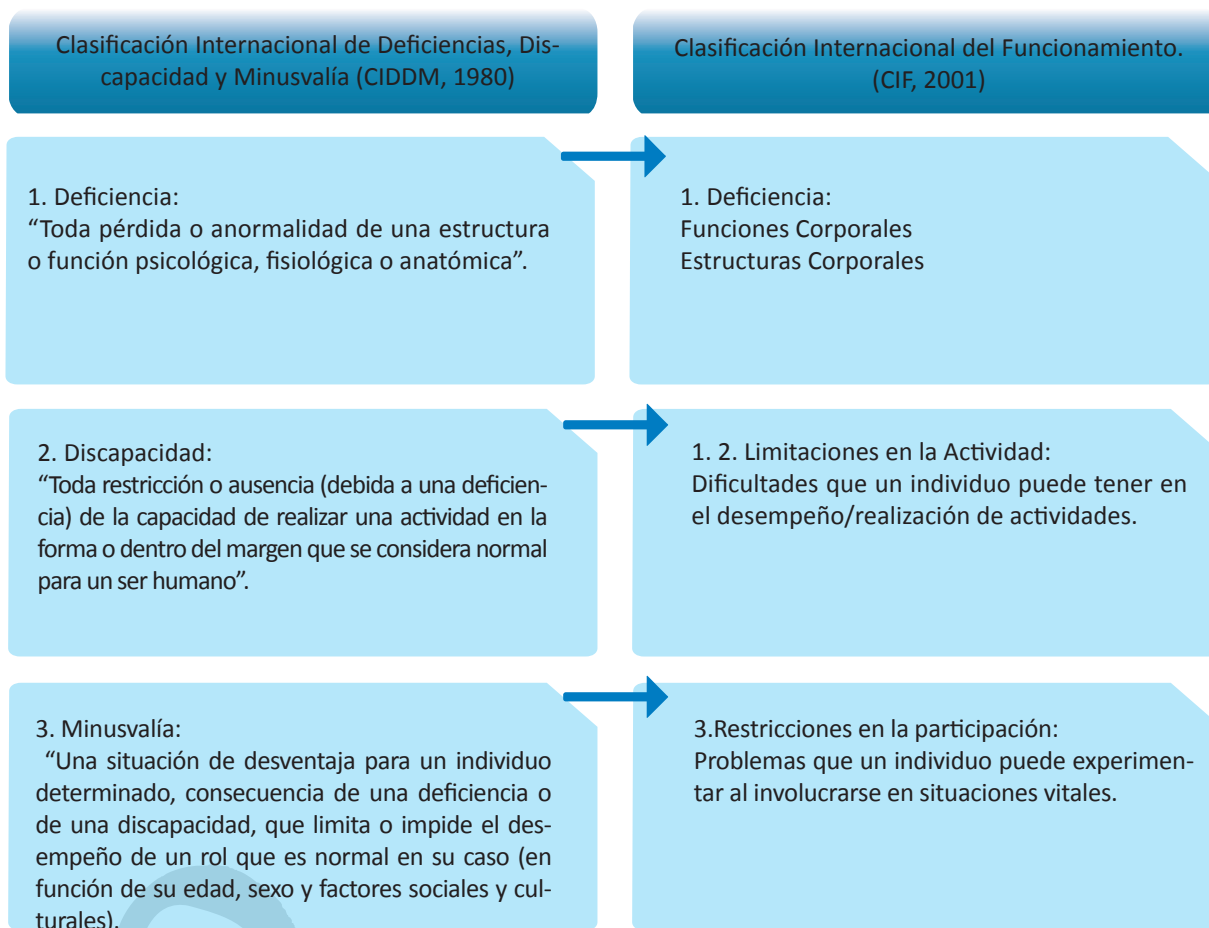


De esta forma, con todas estas novedades conceptuales podemos sintetizar que la discapacidad ha pasado de ser una clasificación de “consecuencias de enfermedades” (versión CIDDM, 1980) a una clasificación de “componentes de salud” (versión CIF, 2001), donde la última es una clasificación que tiene en cuenta todos los aspectos relevantes incluidos los factores contextuales.

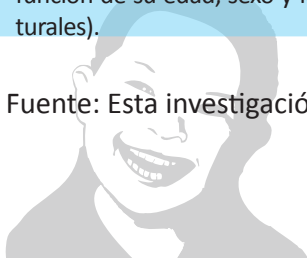
En el siguiente cuadro se muestra el cambio de las diferentes designaciones, las cuales fueron útiles para significar hoy en día el campo de la discapacidad (ver cuadro 4).

Todo esto es fundamental para comprender el lenguaje adecuado y aplicable transculturalmente, que permita describir el funcionamiento humano y la discapacidad como elementos importantes de la salud, en la que dichas problemáticas sean la resultante de la interacción de las características del individuo con el entorno y el contexto social.

Cuadro 4. Cambio de terminología con respecto al término de discapacidad.



Fuente: Esta investigación.



Por otra parte, es importante también tener en cuenta otros conceptos que se han dado en los últimos años, como lo es el de Leandro Despouy relator Especial de la Subcomisión de Discriminaciones y Protección de las Minorías, quien utiliza una designación que incluye elementos clínicos y socioculturales, mencionando que la persona en situación de discapacidad es toda persona que padece una alteración funcional, permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educación, laboral y para el disfrute efectivo de sus derechos (García, 2001, p. 7).

De igual forma, es importante considerar que una persona está discapacitada, como resultado de su relación recíproca entre su capacidad y las variables físicas, de situación, sociales y de recursos (Luque & Romero, 2002).

Desde estas perspectivas, es preciso señalar que todos los conceptos anteriormente mencionados engloban el modelo médico, social y cultural con el que se ha significado el término de discapacidad, los cuales han sido importantes para que en la actualidad se consiga fortalecer aspectos como la protección, rehabilitación, integración y calidad de vida de estas personas.

Adicionalmente, es transcendental tener en cuenta que toda discapacidad tiene su origen en una o varias deficiencias funcionales o estructurales de algún órgano corporal y, como hemos mencionado, se considera como deficiencia cualquier anomalía de un órgano o de una función propia de ese órgano que genera un resultado “discapacitante” (Zaballos, 2005, p. 11).

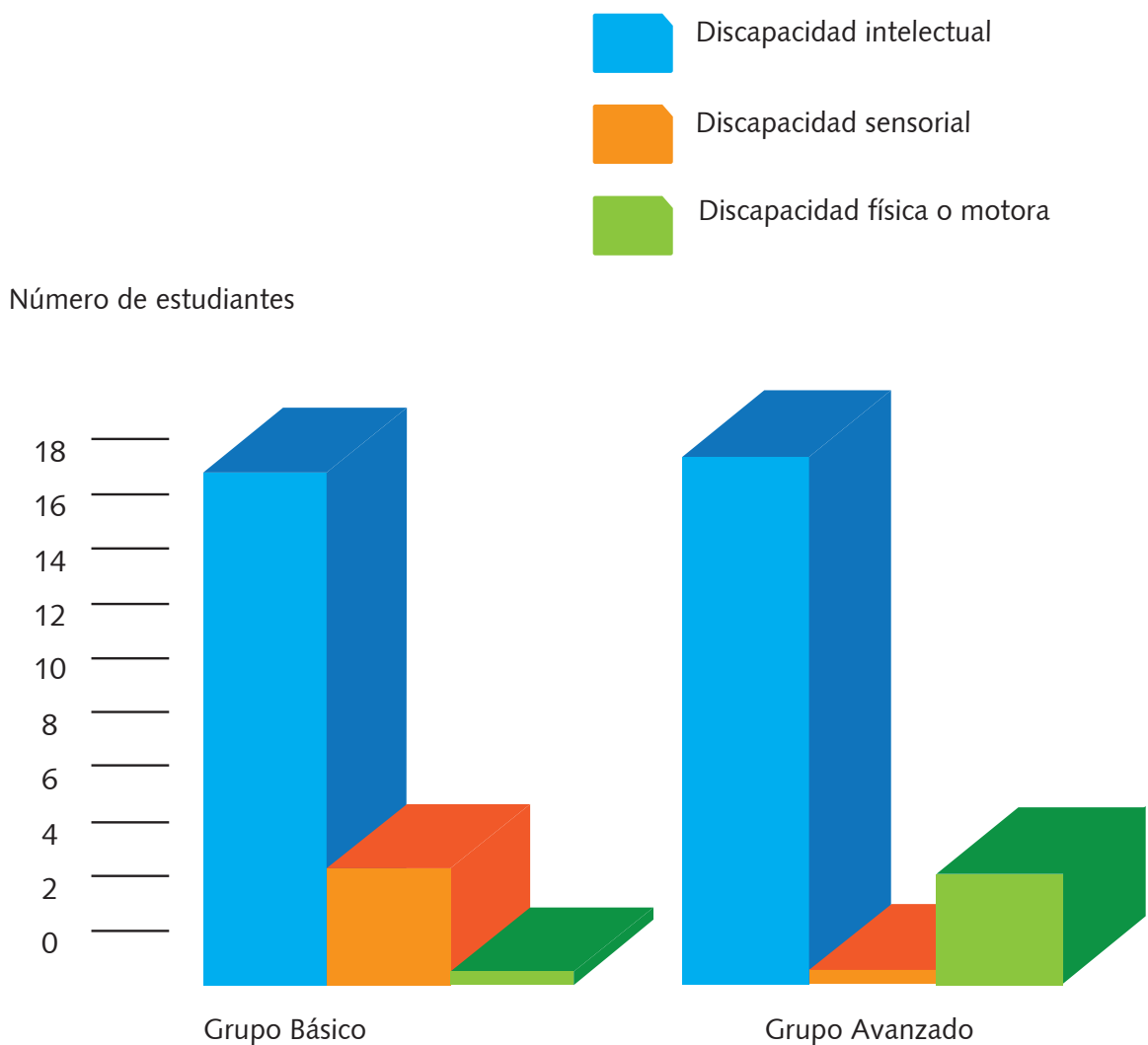
Partiendo de esta distinción básica promovida por la OMS a través de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), se puede identificar numerosas clases de discapacidades. Para identificar las características de los grandes grupos se ha recurrido a esa misma fuente agrupando las discapacidades en las categorías física o motora, sensorial e intelectual, teniendo siempre presente la gran heterogeneidad que existe dentro de cada uno (Zevallos, 2005, p.11).

Según la anterior clasificación, dentro del contexto de estudio de nuestra investigación, podemos detallar que la gran mayoría de la población son jóvenes en situación de discapacidad intelectual, y un menor número de estudiantes en situación de discapacidad física y sensorial (ver esquema 4).

Por ello, para el diseño y desarrollo de nuestra propuesta curricular, fue de gran importancia conocer e investigar detalladamente cada una de las discapacidades existentes en los estudiantes de la Fundación, ya que todas ellas presentan notables diferencias entre sí, ya sea en aspectos como sus causas, su clasificación y requerimientos educativos especiales.



Esquema 4. Tipos de discapacidades en la población escolar de la Fundación Luna Create.



Fuente: Esta investigación.

A continuación, realizaremos un estudio e identificación de cada una de las discapacidades en tres categorías: la física o motora, la sensorial y la intelectual. Esta agrupación que se la toma como base de la que realiza la CIF.



4.2.1 Discapacidad física o motora

Se considerará que una persona tiene deficiencia física cuando padezca anomalías orgánicas en el aparato locomotor o las extremidades (cabeza, columna vertebral, extremidades superiores y extremidades inferiores). También se consideran las deficiencias del sistema nervioso, referidas a las parálisis de extremidades superiores e inferiores, paraplejias y tetraplejias, y a los trastornos de coordinación de los movimientos, entre otras (Zevallos, 2005, p.12).

La gran variedad de formas que puede tomar una discapacidad física, unida a los numerosos grados de afectación que cada una puede mostrar, sumada al momento de aparición en el proceso de desarrollo de la persona, hacen difícil generalizar o concretar las principales repercusiones en el desarrollo motor y perceptivo-motor de las personas que presentan discapacidad física (Ríos, 2005, p. 294).

Entre algunas anomalías que pueden presentar las personas con esta discapacidad, son la pérdida total o parcial del movimiento de una o más partes del cuerpo con o sin alteraciones del lenguaje y la sensibilidad (Zevallos, 2005, p.12).

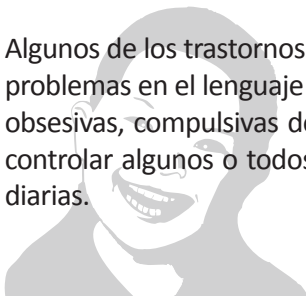
Por consiguiente, Sanz (2003) menciona que la discapacidad física o motora engloba una gran cantidad de manifestaciones o afectaciones, que a grandes rasgos, se la podría considerar como cualquier otra alteración del sistema locomotor y que afecta fundamentalmente a cualquier ejecución motriz. Tal anomalía funcional puede localizarse en cualquier de estos tres niveles: Osteoarticular (amputaciones), Muscular (distrofias musculares), Nervioso (parálisis cerebral...).

Dentro de este tipo de discapacidad, en la Fundación Luna Createarte encontramos estudiantes en situación de parálisis cerebral, quienes presentan limitaciones o carencia de movimiento en las extremidades inferiores y superiores.

La Parálisis Cerebral es una lesión cerebral no progresiva que causa daños variables de coordinación, tono y fuerza muscular, con el resultado de incapacitar a las personas para mantener una postura normal y para ejecutar movimientos normales (Jaramillo, 2011).

De igual forma, Malagon (2007) considera la parálisis cerebral como un grupo de síndromes y no una enfermedad como tal, se manifiestan como problemas motores no evolutivos, aunque frecuentemente cambiantes. Son secundarios a lesiones o malformaciones cerebrales originadas en las primeras etapas del desarrollo que incluye los 3 a 5 primeros años de la vida, cuando el cerebro está inmaduro. También la define como un trastorno aberrante en el control del movimiento y la postura, aparece tempranamente en la vida debido a una lesión, disfunción o malformación del Sistema Nervioso Central y no es resultado de una enfermedad progresiva o degenerativa.

Algunos de los trastornos característicos de la parálisis cerebral son asociados con el retraso mental, problemas en el lenguaje y trastornos motores, todos estos relacionados también con las conductas obsesivas, compulsivas de las personas que padecen esta enfermedad. De igual modo no pueden controlar algunos o todos sus movimientos, lo cual requiere de ayuda en la mayoría de sus tareas diarias.



Existen muchos tipos y gran cantidad de clasificaciones. Las más comunes son:

- Parálisis Cerebral Espástica: Se caracteriza por un aumento excesivo del tono muscular (hipertonía), acompañado de un elevado grado de rigidez muscular (espasticidad), que provoca movimientos exagerados y poco coordinados o armoniosos, especialmente en las piernas, los brazos y/o la espalda. Cuando la espasticidad afecta a las piernas, éstas pueden encorvarse y cruzarse en las rodillas, dando la apariencia de unas tijeras, lo que puede dificultar el andar. Algunas personas, experimentan temblores y sacudidas incontrolables en uno de los lados del cuerpo que, si son severas, interfieren en la realización de los movimientos (Madrigal, 2007).

- Parálisis Cerebral Discinética o Atetósica: Afecta, principalmente, al tono muscular, pasando de estados de hipertonía (elevado tono muscular) a hipotonía (bajo tono muscular). Las alteraciones del tono muscular provocan descoordinación y falta de control de los movimientos, que son retorcidos y lentos. Estas alteraciones desaparecen durante el sueño. En la PC Discinética se producen problemas para el movimiento de las manos y los brazos, las piernas y los pies, lo que dificulta la postura al sentarse y caminar. En algunos casos, también afecta a los músculos de la cara y la lengua, lo que explica las muecas involuntarias y el babeo de algunas de estas personas. La descoordinación también puede afectar a los músculos del habla, dificultando la articulación de las palabras (disartria). En las situaciones de estrés emocional, disminuye la capacidad para controlar los movimientos (Ibíd., 2007).

- Parálisis Cerebral Atáxica: Se caracteriza por una marcha defectuosa, con problemas del equilibrio, y por la descoordinación de la motricidad fina, que dificultan los movimientos rápidos y precisos (por ejemplo, abrocharse un botón). Caminan de forma inestable, separando mucho los pies. Las personas pueden sufrir temblores de intención, es decir, al comenzar algún movimiento voluntario, como coger un libro, se produce un temblor en la parte del cuerpo implicada, en este caso la mano. El temblor empeora a medida que se acerca al objeto deseado (Ibíd., 2007).

A veces los niños con parálisis cerebral pueden también tener problemas del aprendizaje, problemas con el oído o visión (llamados problemas sensoriales) o retraso mental. Usualmente, mientras más severa la herida al cerebro, más severa la parálisis cerebral. Sin embargo, la parálisis cerebral no se empeora con el tiempo, y la mayoría de los niños con parálisis cerebral tienen una longevidad normal (NYCHCY, 2010).

Los efectos de la parálisis cerebral pueden ser reducidos mediante tratamiento temprano y continuo. Los niños menores de tres años pueden beneficiarse grandemente al recibir servicios de intervención temprana. La intervención temprana es un sistema de servicios de apoyo para bebés y niños pequeños con discapacidades y para sus familias. Para los niños mayores, los servicios de educación especial y servicios relacionados están disponibles por medio de la escuela pública para ayudar a los niños a rendir y aprender. Los niños con parálisis cerebral típicamente pueden necesitar diferentes tipos de terapia, incluyendo: la terapia física, ocupacional y de lenguaje (NYCHCY, 2010).

De igual forma, en el tratamiento de la parálisis cerebral, es necesario un equipo multidisciplinario (neuropediatra, fisioterapeuta, ortopeda, psicólogo, logopeda, pediatra de atención primaria y la colaboración de otros especialistas), para la valoración y atención integral del niño con parálisis cerebral. Una atención especializada, temprana e intensiva durante los primeros años y un tratamiento de mantenimiento posterior. El tratamiento debe de ser individualizado, en función de la situación

en que se encuentra el niño (edad, afectación motriz, capacidades cognitivas, patología asociada), teniendo en cuenta el entorno familiar, social, escolar (Póo, 2008).

4.2.2 Discapacidad sensorial

Las personas con discapacidad sensorial se caracterizan por presentar una disminución importante del volumen de información que recogen del ambiente que les rodea, a través de una o varias modalidades sensoriales (Barreiro, 2008, p. 2).

Dentro de la categoría de la discapacidad sensorial, encontramos la discapacidad visual y la discapacidad auditiva que son la carencia, pérdida total o parcial del sentido del oído y la vista respectivamente. También se incluye a personas que presentan trastornos en la comunicación y el lenguaje.

Según la Organización Mundial de la Salud una persona con deficiencia visual presenta una ausencia o mal funcionamiento del sistema óptico, causado por enfermedad, lesión o anomalía congénita que, a pesar de la corrección, convierte a la persona en un sujeto oficialmente considerado como deficiente visual en el país en el que vive (OMS, 2001).

La discapacidad auditiva se considera como aquel trastorno sensorial caracterizado por la pérdida de la capacidad de percepción de las formas acústicas, producida ya sea por una alteración del órgano de la audición o bien de la vía auditiva (Ríos, 2001).

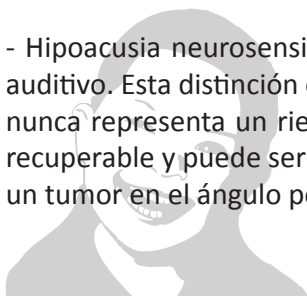
En el contexto de estudio, dentro de la discapacidad auditiva existen estudiantes en situación de hipoacusia. Según la OMS, un niño es hipoacúsico cuando la dimensión de su agudeza auditiva dificulta el aprendizaje de su propia lengua, la participación en actividades normales de su edad y el progreso escolar (A.E P, 1997, p. 258).

La hipoacusia puede ser conductiva, neurosensorial o mixta; leve, moderada, severa o profunda; de aparición brusca o paulatina; estable, progresiva o fluctuante; y afectar a una parte o a la totalidad del espectro auditivo. Otros factores como la inteligencia, el estado físico, y médico, el apoyo familiar, la edad de aparición, la edad en el momento de su identificación y la precocidad en su tratamiento, afectan también a la repercusión de la hipoacusia en el niño (Behrman, et al., 2004, p. 213).

Se clasifica como:

- Hipoacusia conductiva: Ocurre como consecuencia de lesiones en el conducto auditivo externo, la membrana timpánica o el oído medio. Estas lesiones impiden que el sonido sea conducido eficazmente hacia el oído interno. (Porter, et al., 2010, p. 359).

- Hipoacusia neurosensorial: Es causada por lesiones del oído interno (sensitiva) o del nervio auditivo. Esta distinción es importante porque la hipoacusia sensitiva a veces es reversible y casi nunca representa un riesgo para la vida. En cambio, la hipoacusia neural muy pocas veces es recuperable y puede ser causada por un tumor encefálico que puede ser mortal, por lo general, un tumor en el ángulo pontocerebeloso. (Ibíd., 2010, p. 359).



- Hipoacusia mixta: Asociada a las dos anteriores.

Esta discapacidad como pérdida auditiva de superficial a moderada, no obstante, resulta funcional para la vida diaria; aunque se necesita el uso de auxiliares auditivos. Las personas que presentan hipoacusia pueden adquirir el lenguaje oral a través de la retroalimentación de información que reciben por la vía auditiva. (Barreiro, 2008, p. 1).

Por otra parte, dentro de la discapacidad por deficiencia sensorial se abarca incluso la discapacidad en la comunicación y lenguaje, afectada por un “trastorno del habla o lenguaje”, el cual se refiere a los problemas de la comunicación u otras áreas relacionadas, tales como las funciones motoras orales. Estos atrasos y trastornos varían desde simples sustituciones de sonido hasta la inhabilidad de comprender o utilizar el lenguaje o mecanismo motor-oral para el habla y alimentación (NICHCY, 2010).

Esta discapacidad incluye las discapacidades que se refieren a la incapacidad para generar, emitir y comprender mensajes del habla. Comprende las limitaciones importantes, graves o severas del lenguaje, que impiden la producción de mensajes claros y comprensibles (INEGI, 2000, p. 19).

Los trastornos en el lenguaje generan impedimento en la habilidad para entender o utilizar las palabras de manera correcta. Algunas características de los trastornos del lenguaje incluyen el uso inapropiado de las palabras y sus significados, la inhabilidad para expresar ideas, modelos gramaticales impropios, un vocabulario reducido y la inhabilidad para seguir instrucciones (Cortes & Mora, 2010).

En la Fundación Luna Createarte existe un estudiante en situación de discapacidad de lenguaje con problemas en las capacidades lingüísticas, exactamente conocida como Afasia del área broca.

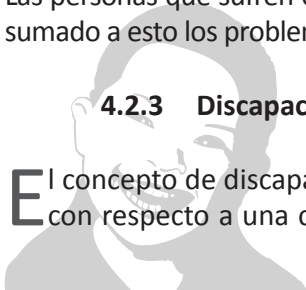
El área de Broca es la sección del cerebro humano involucrada en la producción del habla, el procesamiento del lenguaje y la comprensión. Aunque tradicionalmente se la ha asociado con la producción del habla, hoy parece que no es esa su función concreta. No hay que olvidar que, pese a la importancia de esta área en el habla, no se puede hablar en términos absolutos (Tartamudez.PRO., 2009).

La afasia se define como la pérdida de las habilidades para la producción o comprensión de lenguaje hablado o escrito, por una lesión neurológica. El signo que caracteriza principalmente a la afasia es la anomia o la incapacidad de evocar una palabra, ya sea en una conversación espontánea o en tareas específicas. Por lo tanto, la afasia de Broca es el daño en la parte posterior de la tercera circunvolución frontal del hemisferio izquierdo, y entre las características están el déficit en producción verbal, lenguaje no fluido, torpeza articularia, expresión verbal monótona, entre otras (Hernández, et al., 2006, p. 80).

Existen problemas notorios en el lenguaje y también de pensamiento llamados afasia de Wernicke. Las personas que sufren esta enfermedad no pueden relacionar las palabras leídas con coherencia, sumado a esto los problemas de memoria a corto plazo que suelen poseer (Bastianetto, 2005).

4.2.3 Discapacidad Intelectual

El concepto de discapacidad intelectual, históricamente ha sufrido múltiples cambios no sólo con respecto a una comprensión más plena de la condición de discapacidad, sino también



sobre el manejo de una terminología y lenguaje adecuado para referirse a esta población.

El término de discapacidad intelectual también conocida como retraso mental, se usa cuando una persona presenta limitaciones en sus habilidades intelectuales de razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprender ideas complejas, aprender con rapidez, aprender de la experiencia, como también, en el aprendizaje del conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas, necesarias para funcionar en la vida diaria (Luckasson, et al., 2002).

Anteriormente habíamos mencionado que dentro de la población de estudio, la mayor parte lo conformaban personas en situación de discapacidad intelectual, manifestada en jóvenes con retraso mental, síndrome de down y otros trastornos mentales.

Por ello, a continuación se tomarán algunas consideraciones importantes de cada una de las discapacidades intelectuales. En primer lugar haremos referencia al retraso mental, ya que esta es la discapacidad con mayor número en la población de estudio.

La Asociación Americana del Retraso Mental (AAMR) plantea que el retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años (Luckasson, et al., 2002, p. 8).

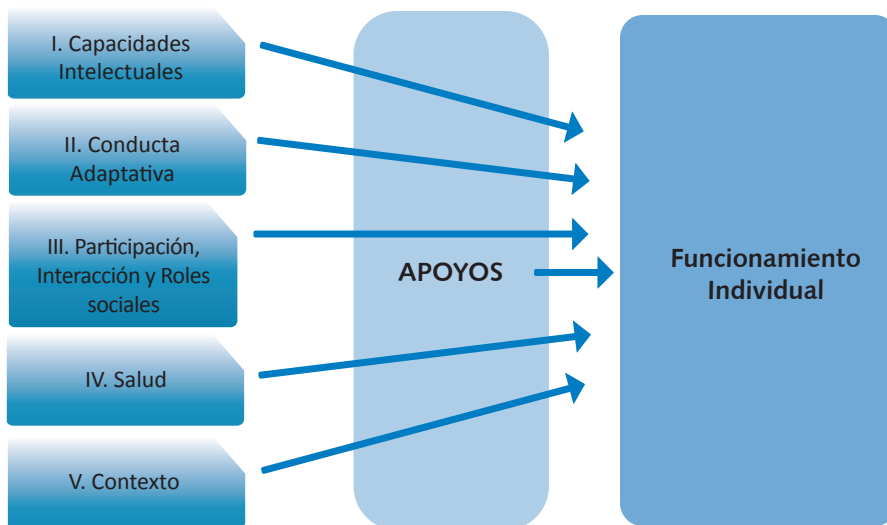
La aplicación de esta definición propuesta parte de cinco premisas esenciales para su aplicación:

1. Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.
2. Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y comportamentales.
3. En un individuo las limitaciones a menudo coexisten con capacidades.
4. Un propósito importante de describir limitaciones es el desarrollar un perfil de los apoyos necesarios.
5. Si se ofrecen los apoyos personalizados apropiados durante un periodo prolongado, el funcionamiento en la vida de la persona con retraso mental generalmente mejorará (Verdugo, 2003, p. 4).

El enfoque de esta definición es un modelo teórico multidimensional (Ver esquema 5).



Esquema 5. Modelo teórico de retraso mental.



Fuente: (Luckasson, et al., 2002, p. 10).

Las cinco dimensiones propuestas abarcan aspectos diferentes de la persona y el ambiente con vistas a mejorar los apoyos que permitan a su vez un mejor funcionamiento individual.

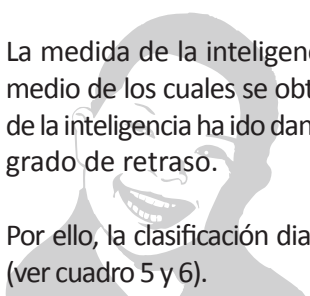
En la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE 10), que publica la Organización Mundial de la Salud, se considera que los niños y niñas con retraso mental presentan, entre otras características, un desarrollo mental detenido o incompleto y un deterioro de las funciones concretas de cada etapa del desarrollo (funciones motrices, del lenguaje, de la socialización, entre otras).

Otra de las características de la persona con retraso mental, es que tienen problemas con la atención, la percepción, la memoria, la resolución de problemas y el pensar con lógica. Son más lentos en aprender cómo aprender, y lo encuentran más difícil aplicar lo que aprenden a situaciones o problemas nuevos. Algunos profesionistas explican estos patrones al afirmar que los niños con retraso mental tienen diferentes déficit cualitativo de cognición o memoria. Otros creen que los niños con retraso mental atraviesan los mismos pasos de desarrollo que aquellos sin retraso mental, aunque a un paso más lento, y alcanzan niveles más bajos de funcionamiento global (Prepelitchi, 2011).

Para la clasificación del retraso mental, diferentes profesionales han utilizado los test mentales de medición de niveles de inteligencia, pero en los últimos años para complementar ello se tiene en cuenta también las intensidades de niveles de apoyo apropiados.

La medida de la inteligencia ha sido tradicionalmente explorada a través de los tests mentales por medio de los cuales se obtiene el conocido cociente intelectual (CI). Pero esta concepción cuantitativa de la inteligencia ha ido dando paso a otras alternativas para su medida, diagnóstico y determinación del grado de retraso.

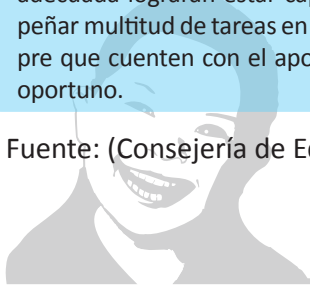
Por ello, la clasificación diagnóstica internacional del retraso mental se basa en la siguiente clasificación (ver cuadro 5 y 6).



Cuadro 5. Características del retraso mental leve y retraso mental moderado.

Retraso Mental Leve (ligero)	Retraso Mental Moderado (medio)
<p>Tienen un cociente intelectual que se sitúa entre 50-55 y 70. Las pautas más destacadas de su desarrollo son:</p>	<p>El cociente intelectual oscila entre 35-40 y 50-55. Las características más notables de su desarrollo son las siguientes:</p>
<p>Lenguaje oral. Suelen adquirirlo algo más tarde que el resto de los niños y niñas de su edad, si bien consiguen la capacidad de expresarse y de mantener una conversación.</p>	<p>Lenguaje oral. Presentan una capacidad limitada para el uso del lenguaje expresivo y comprensivo. Aprenden a hablar tardíamente y con notables dificultades.</p>
<p>Autonomía personal. Logran una adecuada autonomía personal en la locomoción e independencia de movimientos, en la alimentación, en el aseo personal, en el vestido y en el control de esfínteres.</p>	<p>Autonomía personal. Tienen limitaciones para lograr las pautas del cuidado personal, aseo, vestido y alimentación. Por lo general necesitan ayuda para el correcto desempeño de estas actividades. Suelen alcanzar un cierto grado de autonomía motriz.</p>
<p>Actividades escolares. Suelen presentar importantes problemas y dificultades en los aprendizajes escolares; no obstante, con un apoyo adecuado, la mayoría consiguen notables avances en los aprendizajes de la lectura y la escritura. Para ello necesitan una adaptación de la programación escolar que les permita seguir estos aprendizajes con una intensidad y ritmo adecuado a su discapacidad.</p>	<p>Actividades escolares. Necesitan adaptaciones muy significativas de los programas escolares, precisando ayuda y supervisión constantes</p>
<p>Adaptación a la vida social y laboral. En la vida adulta suelen presentar dificultades emocionales, sociales y laborales, aunque con una enseñanza adecuada lograrán estar capacitados para desempeñar multitud de tareas en el ámbito laboral siempre que cuenten con el apoyo y el entrenamiento oportuno.</p>	<p>Adaptación a la vida social y laboral. Se pueden adaptar a tareas laborales rutinarias, de escasa dificultad y con ayuda y supervisión continuadas. Sus hábitos y relaciones presentan dificultades, estando condicionadas por sus limitaciones.</p>

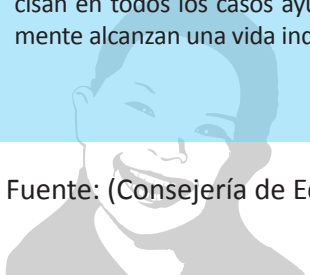
Fuente: (Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 2002, p. 8).



Cuadro 6. Características del retraso grave y retraso mental profundo.

Retraso Mental Grave (severo)	Retraso Mental Profundo
<p>El cociente intelectual oscila entre 20-25 y 35-40. Los aspectos más característicos de su evolución son:</p>	<p>Poseen un cociente intelectual inferior a 20-25. Las características que presentan son:</p>
<p>Lenguaje oral. Tienen graves dificultades para el uso del lenguaje comprensivo y expresivo, sólo son capaces de emplear un lenguaje muy limitado.</p>	<p>Lenguaje oral. Está limitado al empleo de formas simples de comunicación no verbal. Tienen dificultades para comprender órdenes sencillas.</p>
<p>Autonomía personal. No consiguen ser autónomos en la locomoción, en la independencia de movimientos, en la comida, en el aseo personal y en el vestido.</p>	<p>Autonomía personal. Sus dificultades motoras graves les impiden la autonomía personal mínima. En todos los casos necesitan cuidados y atención a lo largo de toda la vida.</p>
<p>Actividades escolares. Suelen presentar graves limitaciones en los aprendizajes escolares, para los que precisan supervisión y ayudas que difícilmente se les pueden prestar en el aula ordinaria, por lo que tienen que ser escolarizados en aulas específicas o en centros específicos.</p>	<p>Actividades escolares. Sus graves limitaciones en todos los ámbitos del desarrollo impide la aplicación de una programación basada en la adaptación de los programas escolares, por lo que se precisa una intervención escolar orientada al desarrollo e implantación de hábitos y destrezas.</p>
<p>Adaptación a la vida social y laboral. En la vida adulta logran una reducida autonomía social, precisan en todos los casos ayuda constante y difícilmente alcanzan una vida independiente.</p>	<p>Adaptación a la vida social y laboral. Debido a las múltiples limitaciones descritas, no consiguen ningún grado de integración laboral y no desarrollan repertorios de conductas que puedan ejecutar sin tutela.</p>

Fuente: (Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 2002, p. 9).



Por otra parte, con respecto a la discapacidad intelectual, en la Fundación Luna Createarte también hallamos estudiantes en situación de síndrome de down.

Básicamente el síndrome de down es una situación o circunstancia que ocurre en la especie humana como consecuencia de una particular alteración genética. Esta alteración genética consiste en que las células del bebé poseen en su núcleo un cromosoma de más o cromosoma extra, es decir, 47 cromosomas en lugar de 46. (Fundación Down 21, 2010).

Entre las causas del síndrome de down figuran la edad paterna, gestaciones maternas, factores ambientales y factores hereditarios, entre estos últimos están la trisomía homogénea (cuando el error de la distribución de los cromosomas se hallan presente antes de la fertilización), el mosaicismo (el error de la distribución de los cromosomas se produce en la segunda o tercera división celular) y traslocación (significa que la totalidad o una parte de un cromosoma está unido a la totalidad o a una parte de otro cromosoma) (Bengoechea, 1999, p. 39).

Por lo tanto, el síndrome de down es un trastorno cromosómico que incluye una combinación de defectos congénitos, entre ellos, cierto grado de discapacidad intelectual, facciones características y, con frecuencia, defectos cardíacos y otros problemas de salud. La gravedad de estos problemas varía enormemente entre las distintas personas afectadas (Fundación March of Dimes, 2011).

Entre las características motrices de los niños con síndrome de down, sobresale el problema de hipotonía, reflejado en la falta de equilibrio y de habilidad para ejecutar rápidas secuencias de movimiento. Siguiendo a Fernández Sampedro y otros (1993), se podrían indicar también algunos aspectos cognitivos afectados como la atención que es inestable, dispersa y fatigable; dificultades de memoria en tener escasa capacidad para procesar información sensorial, organizarla como respuesta y almacenarla. Para asimilar las tareas, no tiene una significativa estructura mental, entendiendo más a través de imágenes (lo concreto) y no por conceptos (lo abstracto) (Ibid., 1999, p. 41).

Frente al lenguaje sufren un retraso considerable respecto a otras áreas del desarrollo; se produce un gran desajuste entre los niveles comprensivo y expresivo. En el aspecto socioafectivo, estos niños tienen fama de ser afectuosos y de buen carácter.

El grado de discapacidad intelectual varía considerablemente. En la mayoría de las personas afectadas, las discapacidades intelectuales son de leves a moderadas y, con la intervención adecuada, pocos padecerán discapacidades intelectuales graves. No hay manera de predecir el desarrollo mental de un niño con síndrome de Down en función de sus características físicas. (Ibid., 2011).

Con respecto a la educación de los niños con síndrome de down, esta comienza desde el nacimiento; la primera infancia del niño es muy importante para su desarrollo pleno y la relación madre-hijo configura la afectividad y la personalidad. De esta manera es fundamental que la educación debe ser tan temprana como sea posible, que ayude a la estimulación del lenguaje y el desarrollo cognitivo del niño con Síndrome de Down (Bachman & Drach, 2004).

Las posibilidades de aprendizaje de un niño con este síndrome son amplias y sus adquisiciones de habilidades varias pueden hacer de este niño un sujeto bien integrado familiar y socialmente. El nivel intelectual varía muchísimo, hay algunos deficientes severos y aún profundos, como así también los hay con cocientes

intelectuales muy próximos a la normalidad (Vides, 2011).

No obstante, es preciso mencionar además que dentro de las discapacidades intelectuales, también podríamos señalar un caso que se presenta en la Fundación Luna Createarte, que es un estudiante con Agenesia del cuerpo calloso.

Científicamente la agenesia del cuerpo calloso es una enfermedad rara congénita (que se manifiesta desde el nacimiento). Anatómicamente se caracteriza por la agenesia (la ausencia parcial o completa) de un área del cerebro que conecta a los dos hemisferios cerebrales. Esta parte del cerebro se compone normalmente de fibras transversales (Instituto de Investigaciones de Enfermedades raras, 2011).

La agenesia de cuerpo calloso (ACC) comprende un grupo heterogéneo de trastornos cuya expresión clínica varía desde alteraciones neurológicas e intelectuales graves hasta un individuo asintomático y de inteligencia normal. Puede presentarse en forma aislada como formando parte de un síndrome; las formas no sindrómicas son las más frecuentes (Hübner, et al., 2005, p. 146).

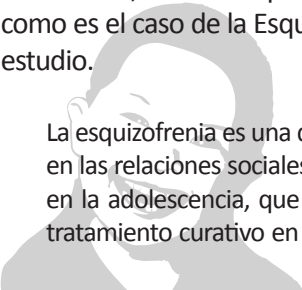
Es decir, en algunos casos los pacientes pueden manifestar un retraso mental, aunque en otras ocasiones, puede que no exista ningún síntoma evidente, ni daño de la inteligencia.

Del mismo modo la característica más importante de ACC se manifiesta en un cierto retraso general en el desarrollo, sobre todo en las áreas motora, de coordinación, equilibrio, tono muscular y lenguaje, como también ceguera desigual y obstrucción de las vías lagrimales (Rodríguez, 2011).

Estos niños pueden beneficiarse del tratamiento rehabilitador, que si bien no es específico para esta patología, permite un tratamiento de los trastornos que pueden surgir en su desarrollo. En el tratamiento rehabilitador se han utilizado técnicas de cinesiterapia encaminadas a la adquisición de los niveles de evolución motriz normales; y terapia ocupacional, con estimulación global e integración sensomotriz. Para ello, atendiendo a las secuencias del desarrollo ontogénico, se llevan a cabo estimulaciones táctiles, visuales, vestibulares, así como reacciones posturales de enderezamiento y del equilibrio (Hübner, et al., 2005, p. 148).

Dentro del proceso escolar formal existen dificultades por la ausencia de un patrón regulador del aprendizaje. Se ha comprobado que los mejores aprendizajes en estas personas son los realizados a través de rutinas de repetición y por imitación de modelos de conducta, por ello se observa también un retraso en el lenguaje manifestado por la ausencia de habilidades verbales o por la dificultad de expresarse con coherencia, así como en la organización del pensamiento (Rodríguez, 2011).

Finalmente, en la discapacidad mental o intelectual también se incluyen algunos trastornos mentales, como es el caso de la Esquizofrenia, la cual la padecen un pequeño número de la población escolar en estudio.



La esquizofrenia es una de las enfermedades mentales más serias que ocasionan una gran perturbación en las relaciones sociales, familiares y labores de las personas que la sufren, que se inicia generalmente en la adolescencia, que tiene tendencia a evolucionar hacia la cronicidad y para la cual, no existe un tratamiento curativo en la actualidad, lográndose únicamente una remisión de los síntomas con el uso

de antipsicóticos (Zoch, 2010).

La causa de la esquizofrenia no es aún clara. Algunas teorías sobre la causa de esta enfermedad incluyen: Genética (herencia), biológica (desequilibrio en las químicas del cerebro); y/o posible infecciones virales y trastornos del sistema inmune (NYCHCY, 2006).

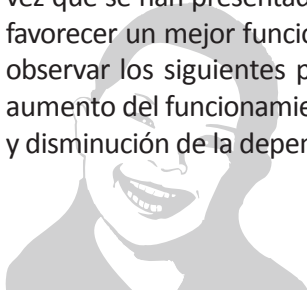
Los síntomas característicos de la esquizofrenia involucran múltiples disfunciones cognoscitivas y emocionales que incluyen la percepción, el pensamiento inferencial, el lenguaje y la comunicación, la organización comportamental, la afectividad, la fluidez, productividad del pensamiento, el habla, la capacidad de disfrutar, la voluntad, la motivación, la atención, y la capacidad de enjuiciamiento de la propia situación (Contreras, et al., 2009).

Estos síntomas se asocian con dificultades en el funcionamiento social y laboral. A pesar que existe un marcado deterioro en distintos dominios de funcionamiento (por ejemplo, aprendizaje, auto cuidado, trabajo, relaciones interpersonales, habilidades sociales, etc.), existen grandes variaciones entre los distintos individuos afectados por la enfermedad y, en el mismo individuo, a lo largo del tiempo. Las manifestaciones propias de la esquizofrenia actualmente son conceptualizadas como pertenecientes a cuatro grandes dimensiones; síntomas positivos (alucinaciones y delirios), síntomas negativos (alogia, aplanamiento afectivo, abulia, apropositividad), síntomas cognitivos (trastornos del pensamiento, trastornos de la atención), y síntomas afectivos. (Contreras, et al., 2009).

Los subtipos de la esquizofrenia son definidos de acuerdo a los síntomas predominantes al momento de la evaluación más reciente, y por lo tanto pueden cambiar a lo largo del tiempo. Entre los tipos de esquizofrenia por lo general se encuentra cinco tipos de trastornos esquizofrénicos, pero en nuestro estudio solamente nos referimos a la esquizofrenia paranoide, ya que esta afecta a dos estudiantes de la Fundación Luna Createarte.

La esquizofrenia paranoide se caracteriza por el predominio de ideas delirantes y alucinaciones, sobre todo auditivas. Los delirios y las alucinaciones a veces constituyen una unidad. Las personas con esquizofrenia paranoide pueden tener creencias equivocadas (delirios) de que una o más personas están conspirando contra ellas o sus seres queridos. Es difícil o imposible para los demás convencerlos de que ellos no son el blanco de la conspiración. Las personas con esta afección pueden pasar mucho tiempo pensando acerca de cómo protegerse de la persona o personas que ellos creen están tratando de hacerles daño. Otros síntomas abarcan: aislarse socialmente, sentirse tenso, receloso, alerta y reservado, escuchar cosas (alucinaciones auditivas) (Medlineplus, 2010).

El tratamiento de la esquizofrenia debe hacerse simultáneamente en los tres niveles de prevención que se han establecido para todas las enfermedades y que consiste en: a) eliminar los síntomas una vez que se han presentado, b) prevenir la aparición de nuevas crisis y c) rehabilitar al paciente para favorecer un mejor funcionamiento global. Para evaluar los resultados de un tratamiento se deben observar los siguientes parámetros: mejoría de los síntomas, aumento del rendimiento laboral, aumento del funcionamiento social, frecuencia de hospitalizaciones, duración de los internamientos y disminución de la dependencia a otras personas para poder funcionar (Zoch, 2010).



Por consiguiente, todas las concepciones y perspectivas señaladas anteriormente fueron esenciales para comprender cada una de las diferentes discapacidades encontradas en el contexto de estudio, para de igual forma poder determinar las diversas problemáticas y necesidades de la población en situación de discapacidad, ayudando y fortaleciendo los procedimientos de intervención y actividades de apoyo fundamentales para su desarrollo individual y social.

A continuación, en el cuadro 7 se muestra a manera de síntesis cada una de las discapacidades de la población escolar de la Fundación Luna Create y se señalan algunos requerimientos pedagógico-didáctico, necesarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Muchos de los requerimientos emergieron de la práctica pedagógica en el proceso educativo que se llevó a cabo y de la investigación de diferentes trabajos de atención y orientación escolar para población en situación de discapacidad.



Cuadro 7. Discapacidades de la población escolar de la Fundación Luna Createarte.

DISCAPACIDAD	TIPO DE DISCAPACIDAD EN LA POBLACION	DEFINICIÓN	RECOMENDACIONES PEDAGÓGICO-DIDACTICO
DISCAPACIDAD FÍSICA O MOTORA	Parálisis cerebral	Es una lesión cerebral no progresiva que causa daños variables de coordinación, tono y fuerza muscular; con el resultado de incapacitar a las personas para mantener una postura normal y para ejecutar movimientos normales (Jaramillo, 2011).	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboración con diferentes tipos de apoyo especialmente con especialistas de terapia física, de lenguaje y ocupacional. • Una atención especializada, temprana e intensiva. • Fomentar la máxima independencia personal, mediante el desarrollo físico, la adquisición de destrezas motrices, hábitos higiénicos y habilidades sociales. • En la planificación y desarrollo de talleres es importante tener en cuenta los diferentes problemas motores y físicos del estudiante. • Implementar actividades que ayuden a mejorar la motricidad fina y que estimulen el desarrollo intelectual. • Potenciar estrategias de aprendizaje cooperativo. • Emplear estrategias que favorezcan la motivación intrínseca para el aprendizaje. • Adaptar materiales de uso común en las actividades. • Flexibilizar el ritmo de trabajo en función de las limitaciones derivadas de su discapacidad física.

DISCAPACIDAD POR DEFICIENCIA SENSORIAL

Hipoacusia

Un niño es hipoacúsico cuando la dimensión de su agudeza auditiva dificulta el aprendizaje de su propia lengua, la participación en actividades normales de su edad y el progreso escolar (A.E.P, 1997, p. 258).

- Desarrollo de un sistema comunicativo que permita interactuar en su aprendizaje, ya sea por medio del lenguaje de señas o un intérprete.
- Utilizar en las actividades bastantes elementos visuales o táctiles.
- En la explicación de la temática y los talleres posibilitar al estudiante la lectura labial.
- Presentar toda la información posible en soporte visual: fotografías, diapositivas, videos, etc.
- Facilitar la comprensión de textos y conceptos por medio de esquemas, diagramas, mapas mentales, etc.

Afasia en el Área de Broca

Es el daño en la parte posterior de la tercera circunvolución frontal del hemisferio izquierdo, y entre las características están el déficit en producción verbal, lenguaje no fluido, torpeza articulatoria, expresión verbal monótona, entre otras (Hernández, et al., 2006, p. 80).

- Adaptar las actividades a las habilidades comunicativas y lingüísticas del estudiante.
- Ofrecer situaciones de comunicación adecuadas en las cuales pueda percibir con claridad los elementos lingüísticos.
- Estimular habilidades y procesos cognitivos como la atención selectiva hacia los sonidos del habla; la percepción, discriminación y memoria auditiva; la abstracción, simbolización, representaciones y operaciones mentales.
- Dar tiempo al alumno para que pueda expresarse.
- Utilizar todo tipo de representaciones visuales que apoyen el tema del que se habla: gráficos, dibujos, laminas y entre otros, para facilitar la comprensión comunicativa.

DISCAPACIDAD POR DEFICIENCIA MENTAL O INTELECTUAL

Retraso Mental

El retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años (Luckasson & et al, 2002, p.8).

- Estimular la intención comunicativa, atención y percepción.
- Los procesos de atención y los mecanismos de memoria a corto y largo plazo necesitan ser entrenados de forma específica.
- Asegurar la atención inicial con actividades creativas y motivadoras
- Utilizar estrategias que respondan a sus características paratitulares, que se adapten a su forma de pensar y de actuar.
- Explicar de forma sencilla las actividades.
- Favorecer la generalización del aprendizaje a otros contextos no escolares con actividades de juego e interacción con sus compañeros así como simulaciones y representaciones de situaciones.
- Estimular el conocimiento de conceptos básicos espaciales, temporales, de forma, etc.

Síndrome de Down

El síndrome de down es una situación o circunstancia que ocurre en la especie humana como consecuencia de una particular alteración genética. Esta alteración genética consiste en que las células del bebé poseen en su núcleo un cromosoma de más o cromosoma extra, es decir, 47 cromosomas en lugar de 46. (Fundación Down 21, 2010).

- Desarrollar una atención personalizada.
- Implementar actividades que favorezcan el desarrollo de sus potenciales: atención, percepción, memoria, comprensión, expresión, autonomía, socialización.
- Utilizar un lenguaje y un medio de comunicación adecuado.
- Incluir imágenes o gráficos y clases para focalizar la atención.
- Dar pautas de actuación, estrategias, formas de actuar concretas en lugar de instrucciones de carácter general poco precisas.
- Desarrollar actividades que comprendan tiempos cortos, de tal forma que no les agobien ni les canse.
- En el desarrollo de las actividades ayudar y guiar hasta que puedan ir logrando mayor independencia.
- Incentivar y motivar situaciones o cosas nuevas para no dejar perder el interés en los talleres.
- Utilizar técnicas instructivas y materiales que favorezcan la experiencia directa.

Agenesia del cuerpo calloso

Es una enfermedad rara congénita (que se manifiesta desde el nacimiento). Anatómicamente se caracteriza por la agenesia (la ausencia parcial o completa) de un área del cerebro que conecta a los dos hemisferios cerebrales. (Instituto de Investigaciones de Enfermedades raras, 2011).

- Desarrollar ejercicios de rutinas de repetición y por imitación de modelos de conducta.
- Utilizar un lenguaje adecuado.
- Realizar talleres que estimulen su motricidad fina.
- En el desarrollo de las clases y actividades utilizar gran contenido visual y táctil.
- En la planificación de las actividades tener en cuenta los estímulos sensorio-motrices de los estudiantes.
- Mayor asesoramiento en la realización de actividades.

Es una de las enfermedades mentales más serias que ocasionan una gran perturbación en las relaciones sociales, familiares y labores de las personas que la sufren, que se inicia generalmente en la adolescencia, que tiene tendencia a evolucionar hacia la cronicidad y para la cual, no existe un tratamiento curativo en la actualidad, lográndose únicamente una remisión de los síntomas con el uso de antipsicóticos (Zoch, 2010).

Esquizofrenia

- Realizar actividades que sirvan como terapias cognitiv-conductuales, mediante talleres lúdicos (especialmente juegos) y salidas de campo que disminuyan los niveles de estrés, ansiedad y depresión en el estudiante.
- Desarrollar en clases temáticas y talleres que despierten interés en el estudiante.
- Fomentar trabajos en grupo para ayudar a la integración con sus compañeros
- Favorecer un buen ambiente para la realización de su actividad escolar.

Fuente: esta investigación.

4.3 Necesidades educativas especiales de la población escolar de la Fundación Luna Create

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en situación de discapacidad, uno de los aspectos fundamentales de continua reflexión e investigación es la comprensión y el análisis de los diferentes factores que intervienen en el desempeño cognitivo de esta población, lo cual es indispensable para que el docente planifique y realice todo tipo de adecuaciones con respecto a su programación de aula, teniendo en cuenta cada una de las particularidades o necesidades educativas especiales de los estudiantes, siendo estas el eje central para diseñar, ajustar y ejecutar las diversas didácticas, estrategias o metodologías pertinentes en su atención educativa.

De igual forma, es importante tener en cuenta que la discapacidad por tener un fondo biológico, presenta mayores limitaciones para llegar a los aprendizajes, deficiencias que deben ser transformadas en requerimientos de tipo educativo básicos e indispensables para compensar dichas dificultades (Ministerio de Educación del Ecuador, 2000, p. 13).

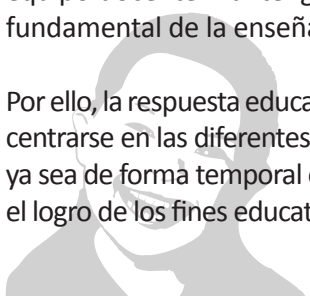
Por ello, todas esas dificultades que presenta esta población en el aprendizaje se convierten en “necesidades educativas especiales”, las cuales tienen que entenderse dentro de un continuo de grados diferentes y que son relativas tanto a los factores internos del niño como a las disponibilidades de recursos adecuados en su entorno” (Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 2010, p. 28).

Existe una necesidad educativa especial cuando se presenta una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier otra combinación de estas) que afecta al aprendizaje hasta el punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo especial o modificado, a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente. La necesidad puede presentarse en cualquier punto en un continuo que va desde la leve hasta la aguda, puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno (Brennan, 1988).

Así mismo, para la atención adecuada a estas particularidades, se requiere la conjugación de diversos aspectos metodológicos, funcionales y prácticos, los cuales transforman e innovan los principios curriculares, la formas de enseñanza, el apoyo y condiciones de aprendizaje necesarias para satisfacer las necesidades educativas especiales de los estudiantes de manera apropiada y eficaz.

Es así, como Luque & Romero (2002), mencionan que las necesidades educativas especiales no son una definición, sino una conceptualización operativa que busca la adecuación del sistema educativo al niño que las tiene y dejarán de ser especiales para ser simplemente necesidades como las del resto del alumnado, en la medida que los recursos del centro sean óptimos, su profesorado y equipo docente mantengan la implicación tutorial apropiada y se considere al niño como núcleo fundamental de la enseñanza y al que se adecua el currículo.

Por ello, la respuesta educativa para la atención a personas con necesidades educativas especiales, debe centrarse en las diferentes ayudas psicopedagógicas y el apoyo de profesionales interdisciplinariamente, ya sea de forma temporal o permanente, que fortalezcan el proceso a lo largo de la escolarización para el logro de los fines educativos.



En esta medida, las necesidades educativas especiales no son una característica del alumno ni algo intrínseco a él, sino que surgen de la dinámica establecida entre sus características personales y las respuestas que recibe de su entorno, sobre todo en los ámbitos que asumen prioritariamente funciones educativas (el familiar y el escolar), asimismo como de los recursos disponibles del entorno educativo para dar respuesta o no a sus necesidades educativas (García, et al., 2000).

Adicionalmente, es fundamental considerar que las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad no vienen dadas únicamente por las limitaciones propias de su discapacidad, sino que se concretan a partir de la interacción con el estudiante, especialmente en lo que se refiere a su nivel de competencia curricular y su estilo de aprendizaje y las condiciones de la situación de enseñanza y aprendizaje en la que se ve inmerso.

Es así, como dentro del proceso educativo y curricular que se llevó a cabo en la Fundación Luna Crearte, el análisis de las características individuales (familia, escuela y contexto) y la identificación de las necesidades educativas especiales según el tipo de discapacidad, fueron esenciales en el desarrollo de la propuesta curricular que desde las Ciencias Sociales se logró proporcionar una respuesta educativa adecuada a los estudiantes en situación de discapacidad.

A continuación, se señalarán algunas de las necesidades educativas más frecuentes en los estudiantes con discapacidad, con el fin de poder establecer el tipo de apoyos que requieren desde las didácticas y estrategias de enseñanza. De igual forma, es importante aclarar que no todas las necesidades se aplican a todos los estudiantes con esta condición, ya que cada persona es un caso particular que el docente deberá conocer y analizar detalladamente.

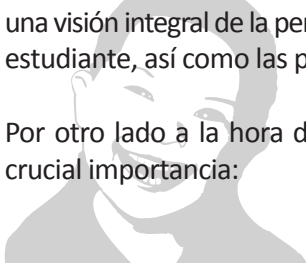
4.3.1 Necesidades educativas especiales de estudiantes en situación de discapacidad física o motora

De acuerdo con el concepto de necesidades educativas especiales, las derivadas de una discapacidad física o motora hacen referencia a un grupo de alumnos y alumnas muy heterogéneo que puede oscilar desde los especiales requerimientos que presenta un niño con una alteración ósea (baja talla), hasta una persona con secuelas de parálisis cerebral o espina bífida (daños derivados de una lesión en el sistema nervioso central) (Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 2003, p. 5).

En el caso de esta discapacidad, la mayoría de los niños y niñas llegan al centro educativo con un diagnóstico médico ya realizado. Pero para realizar una buena descripción de las necesidades educativas, es importante realizar un diagnóstico o una evaluación inicial. Muchos de los especialistas recomiendan una evaluación psicopedagógica inicial de cada estudiante, ya que esta sirve en gran medida para orientar sobre la modalidad de escolarización más adecuada a cada caso.

La valoración de las necesidades educativas especiales deben realizarse de forma personalizada y desde una visión integral de la persona; es decir, considerando las capacidades y potencialidades personales del estudiante, así como las posibilidades que le ofrece el entorno familiar, social y escolar.

Por otro lado a la hora de abordar la evaluación es preciso considerar determinados aspectos de crucial importancia:



- Conocer el cuadro motor ante el que nos encontramos, sobre todo para saber si estamos ante un retroceso en el desarrollo evolutivo.
- Recabar toda la información posible de los servicios sanitarios y sociales que han venido atendiendo a este alumnado.
- Considerar que una de las principales fuentes de información inicial va a ser la familia, y en algunos casos la propia persona afectada.
- Las evaluaciones deben ser multiprofesionales e interinstitucionales (Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 2003, p. 5).

Además, es necesario tener en cuenta que una lesión motora no afecta siempre la capacidad intelectual. Sin embargo, aproximadamente un tercio de las personas con discapacidad motora tiene una limitación intelectual leve, y los otros dos tercios presentan capacidad intelectual normal. Por lo que una adecuada evaluación de la capacidad cognoscitiva es esencial también para preparar un programa educativo y adaptaciones adecuadas; lo cual es fundamental para evitar frustraciones al estudiante, al maestro y a la familia (MEN, 2006).

Según Ruiz (2009), para la atención educativa adecuada para los alumnos y alumnas con deficiencia motora, se deben realizar unas adaptaciones curriculares que se deben centrarán en aquellas áreas en las que este alumnado necesite ayuda pedagógica específica para favorecer su desarrollo y aprendizaje. Debemos destacar como áreas de atención prioritarias y de especial interés las siguientes:

- Área afectivo social y de autonomía personal.
- Área de psicomotricidad y fisioterapia.
- Área de comunicación y lenguaje.
- Los sistemas de comunicación aumentativos y alternativos.
- Eliminación de barreras arquitectónicas y habilitación del espacio educativo.
- Recursos didácticos necesarios.

En esta medida, el alumnado con deficiencia motora presenta unas características comunes, aunque con notables diferencias individuales en cuanto al grado de afectación, como son las dificultades para la motricidad gruesa y fina, las limitaciones en el conocimiento del medio que les rodea y en las posibilidades de actuación sobre el entorno y la imposibilidad o dificultad para la comunicación oral.

Estas características implican unas necesidades educativas, que se pueden concretar en el establecimiento de un contexto favorecedor de la autonomía, el uso de sistemas aumentativos o alternativos para la comunicación y la utilización de un conjunto de recursos técnicos para facilitar el conocimiento del entorno y la comunicación. Estas necesidades determinan la respuesta educativa que debe ofrecérseles. Respuesta que debe realizarse a nivel de centro, de ciclo o de aula y a nivel individual (Ruiz, 2009).

Un factor fundamental del desarrollo cognitivo, es la capacidad de atención y concentración voluntaria la cual exige de organización, exactitud y esfuerzo. En el caso de estos estudiantes, es fundamental afianzar esta capacidad disminuyendo inicialmente los interferentes relacionados con las condiciones motrices ya que la preocupación por mantener una posición o realizar un movimiento coordinado desplaza la atención hacia esta actividad, lo que repercute en la capacidad para discriminar aspectos relevantes y no relevantes durante el proceso de aprendizaje.

Aunque estos estudiantes evidencian capacidad de compensación con relación a los procesos básicos para el desarrollo cognitivo, se les debe proveer constantemente de ambientes de aprendizaje que les permita explorar, manipular, descubrir y relacionarse., lo que implica que las ayudas pedagógicas se orienten a estimular o desarrollar estas potencialidades intelectuales en pro de una adecuada adaptación y un buen rendimiento escolar (MEN, 2006).

4.3.2 Necesidades educativas especiales de estudiantes en situación de discapacidad sensorial

Los estudiantes con necesidades educativas especiales en situación de discapacidad sensorial son aquellos que se encuentran en situación de discapacidad auditiva, visual, de comunicación y lenguaje.

Estos estudiantes afrontan graves problemas asociados con las dificultades de acceso a la información (visual o auditiva), que dificultan su proceso de aprendizaje, la interacción y convivencia con los demás, el desarrollo de habilidades específicas de comunicación (Lenguaje oral y de signos, braille, etc.), y en el caso de aquellos con discapacidad visual, el entrenamiento en orientación, movilidad y habilidades de la vida diaria (Verdugo, González & Clavo, 2010, p. 2).

Por ello, para poder adecuar la atención educativa a este tipo de población, es preciso tener en cuenta cierto tipo de información, entre la que se puede citar:

- El código de comunicación, que emplea el niño/a y su familia, necesario para el profesorado y los orientadores, para organizar la respuesta educativa. En base al seno familiar pueden desarrollar en forma temprana la lengua de signos española (LSE) y/o la comunicación oral y escrita.
- El desarrollo de las capacidades básicas de atención y percepción, visual y auditiva, jugando un papel muy importante en la adquisición del código de comunicación. En este sentido los expertos recomiendan rentabilizar al máximo la vía auditiva, con las ayudas técnicas y los apoyos visuales necesarios.
- La memoria visual, la percepción táctil y vibratoria, complementarán las posibilidades de exploración y de comprensión de las personas con este tipo de discapacidad.
- Los factores del entorno socio-educativo, son muy importantes para poder optimizar la estrategia educativa a aplicar. Un punto muy importante es el compromiso familiar y las posibilidades de tiempo de dedicación (Rubio, 2009, p. 2).

En el caso de la Fundación Luna Createarte, dentro de la discapacidad sensorial encontramos un pequeño grupo de estudiantes en situación de discapacidad auditiva y de trastornos en el lenguaje.

Con respecto a las necesidades educativas especiales de los estudiantes en situación de discapacidad auditiva pueden diferir de unas a otras, no dependiendo exclusivamente del grado o nivel de discapacidad que presentan. En mayor o menor medida, según los casos, y como consecuencia de las repercusiones de la discapacidad auditiva en las distintas áreas de desarrollo, las necesidades educativas de este alumnado pueden concretarse en las siguientes:

- La adquisición temprana de un sistema de comunicación, ya sea oral o signado, que permita el desarrollo cognitivo y de la capacidad de comunicación y que favorezca el proceso de socialización.
- El desarrollo de la capacidad de comprensión y expresión escrita que permita el aprendizaje autónomo y el acceso a la información.
- La estimulación y el aprovechamiento de la audición residual y el desarrollo de la capacidad fonoarticulatoria.
- La construcción del autoconcepto y la autoestima positivos y el desarrollo emocional equilibrado.
- La obtención de información continuada de lo que ocurre en su entorno y de normas, valores y actitudes que permitan su integración social, en su caso, por vías complementarias a la audición.
- La personalización del proceso de enseñanza y de aprendizaje mediante las adaptaciones del currículo que sean precisas, el empleo del equipamiento técnico para el aprovechamiento de los restos auditivos, el apoyo logopédico y curricular y, en su caso, la adquisición y el uso de la lengua de signos española (Vázquez & Martínez, 2003, p. 24).

Por otra parte, con respecto al trastorno de lenguaje, hay una gran diversidad de síntomas y por tanto una gran diversidad de necesidades educativas. No obstante, algunas de estas necesidades sobresalen:

- Necesidad de plantear en el aula, múltiples situaciones comunicativas, ricas y variadas que favorezcan la comunicación interpersonal, permitan ofrecer modelos comunicativos en situaciones naturales, estando atentos a las señales comunicativas (puede que anómalas o poco claras) que emiten estos alumnos, reforzando y valorando sus intentos de comunicar.
- Necesidad de crear en el aula, un clima de tolerancia y aceptación de las diferencias que facilite la integración con sus iguales, propiciando el respeto, la colaboración y ayuda entre todos los alumnos.
- Necesidad de estimular en el aula, el habla y el lenguaje oral en todas sus vertientes, planificando actividades de comprensión y expresión oral, como medio de favorecer su desarrollo y el aprendizaje.
- Necesidad de conocer y utilizar en el aula, estrategias metodológicas y apoyos y recursos inusuales (auditivos, visuales, icónicos, pictográficos, gráficos, sistemas de comunicación aumentativa, ayudas técnicas a la comunicación, u otros), cuando así lo requieran los alumnos con alteraciones en la comunicación y el lenguaje (Celdrán & Zamorano, 2006, p. 19).

De igual forma, todos los estudiantes con discapacidad sensorial necesitan tanto las ayudas técnicas para mejorar su potencial de aprendizaje como requieren de contacto e interacción cotidiana con sus compañeros y los adultos para lograr una buena independencia y adaptación social. Por eso, las actitudes y comportamientos de los compañeros de clase y colegio, así como los de los tutores y

profesores, son también aspectos determinantes del avance y mayor o menor éxito del alumno (Verdugo, González & Clavo, 2010, p. 2).

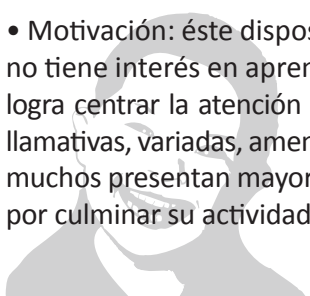
4.3.3 Necesidades educativas especiales de estudiantes en situación de discapacidad intelectual

No todos los aspectos de las necesidades educativas especiales de los estudiantes en situación de discapacidad intelectual son iguales, ya que dependen específicamente de factores tales como el tipo de discapacidad, el tipo y el grado de déficit, la estimulación familiar y escolar.

Por ello, para valorar las necesidades educativas especiales de alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, el currículo ordinario constituye el elemento básico de referencia. Determinar lo que el alumnado precisa, sobre la base de su nivel de competencia y según las características de su entorno escolar y familiar, así como los recursos personales y materiales que van a ser imprescindibles, es la finalidad de este proceso (Antequera, et al. 2011, p. 28).

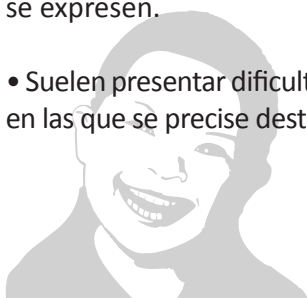
En el estudiante con discapacidad intelectual con frecuencia se evidencian algunas particularidades en relación con los dispositivos básicos del aprendizaje:

- **Atención:** tienen tendencia a la distracción ante estímulos externos; por lo tanto para mejorar sus niveles de atención es importante mirarles a la cara cuando se les habla y enviarles mensajes y estímulos repetitivos sobre la temática trabajada en clase de manera que se les facilite permanecer atentos a las indicaciones y explicaciones.
- **Percepción:** es la capacidad para captar adecuadamente estímulos del entorno a través de la vía auditiva, visual, táctil etc. Las personas con discapacidad intelectual generalmente perciben mejor la información por vía visual; por lo tanto tienen mejores progresos si se les proporciona información por esta vía y de manera multisensorial basándose en imágenes, dibujos, representaciones gráficas, iconos y complementando con sonidos y material de exploración táctil. Son buenos observadores, y responden muy bien al modelamiento (mira cómo yo lo hago, ahora hazlo tú).
- **Memoria:** es la habilidad que tiene el ser humano para retener y almacenar información; las personas con discapacidad intelectual presentan dificultades con la memoria a corto plazo, y en la memoria explícita o declarativa; por tanto se les pueden proporcionar estrategias memorísticas como nombrar objetos, relacionarlos o agruparlos en categorías, utilizar fotografías, textos como complementos de instrucciones dadas; otras técnicas de memoria antes de la escritura son: recitar, cantar, memorizar, cuentos, poemas, adivinanzas, etc. Al igual que ocurre con la percepción, es mejor su memoria visual que la auditiva, fortalece que se puede aprovechar.
- **Motivación:** éste dispositivo está estrechamente ligado a la atención puesto que si el individuo no tiene interés en aprender, no le agradan las actividades y no se motiva por explorar, tampoco logra centrar la atención en un tema proporcionado. Por tanto es necesario ofrecerle actividades llamativas, variadas, amenas, eliminar estímulos distractores, dándoles tiempo para responder pues muchos presentan mayor tiempo de respuesta y se angustian ante la presión, perdiendo el interés por culminar su actividad (Rincón & Linares, 2010. p.3)



En esta medida, algunas características generales de los estudiantes en situación de discapacidad intelectual en su proceso de aprendizaje, que pueden orientar acerca de sus principales necesidades educativas especiales están:

- Necesitan atención directa e individualizada tanto para trabajar solos como para seguir instrucciones dadas al grupo en general.
- Requieren que se les enseñen cosas que otros niños y niñas aprenden espontáneamente.
- Para aprender algo requieren más ejemplos, más ejercicios y actividades, más ensayos y repeticiones, para alcanzar los mismos resultados.
- Aprenden con un ritmo más lento y tienen poca iniciativa para emprender tareas nuevas o probar actividades diferentes, por lo que se debe reforzar cualquier iniciativa que parta de ellos/as y ofrecer gran variedad de experiencias distintas.
- Probablemente necesitarán más tiempo de escolaridad.
- Necesitan una mayor descomposición en pasos intermedios, una secuenciación más detallada de objetivos y contenidos.
- Se cansan con mayor facilidad, por lo que se deben planear tiempos cortos de trabajo con cambios frecuentes de actividad. No aceptan bien los imprevistos ni los cambios bruscos de tarea, tampoco comprenden que haya que dejar una tarea inconclusa, por lo que habrá que anticipárselo.
- Para facilitar su comprensión, los aprendizajes deben estar muy ligados a elementos y situaciones concretas de su realidad inmediata.
- Les cuesta transferir y generalizar, de tal modo que lo que aprenden en un determinado contexto no se puede dar por supuesto que lo realizarán en otro diferente.
- Sus procesos de atención y mecanismos de memoria a corto y largo plazo necesitan ser entrenados específicamente.
- El lenguaje es un área en la que muchas veces tienen dificultades y que requiere de un trabajo específico e individualizado.
- Es importante hablarles con frases cortas y expresadas con claridad y darles tiempo para que se expresen.
- Suelen presentar dificultades en la motricidad fina y gruesa, por lo que hay que facilitarles las tareas en las que se precise destreza manual (Ministerio de Educación de Chile, 2010, p. 13).



Finalmente, en coherencia con todo lo que hasta el momento hemos señalado, tanto las necesidades educativas especiales, como la caracterización y las discapacidades de la población escolar de la Fundación Luna Createarte, fueron el eje central para el diseño de la estructuración curricular y la intervención educativa brindada a esta población, en donde por medio de toda la información recolectada se logró planificar y adecuar un sin número de estrategias, metodologías y didácticas, las cuales favorecieron a dar una respuesta educativa integral que consiguió el mayor desarrollo posible tanto de las capacidades personales, sociales e intelectuales de los estudiantes.



CAPÍTULO V. FUNDAMENTACION PEDAGÓGICA Y CURRICULAR

En este capítulo se abordan tres aspectos esenciales dentro de la fundamentación pedagógica y curricular del presente proyecto. En primera instancia, se toma en cuenta los referentes conceptuales de la pedagogía y la didáctica en la orientación educativa; en segundo lugar se menciona el enfoque de las ciencias sociales a partir de la perspectiva interdisciplinaria del conocimiento; y finalmente se señala la fundamentación curricular desde la tendencia investigativa de Stenhouse. Todos estos aspectos se afrontan desde la importancia de la misma y su incidencia en el contexto de la educación especial.

En adelante se ampliará cada uno de estos campos de la fundamentación pedagógica y curricular.

5.1 Referentes pedagógicos y didácticos

Para iniciar esta disertación en torno a la pedagogía y didáctica, es preciso explicitar la estrecha relación que estos referentes tienen en torno al proceso educativo en general. De esta forma, es importante considerar que la educación es un proceso dinámico, permanente e indispensable en el desarrollo intelectual, social, cultural y personal de todo individuo.

Desde esta perspectiva, el proceso educativo permite la socialización y formación integral del individuo, impulsando su desarrollo adecuado en las diversas capacidades de aprendizaje, las cuales ayudan a comprender y reflexionar ante los múltiples acontecimientos de la realidad.

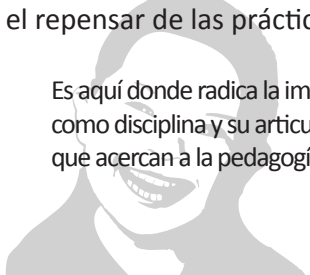
Asimismo, alrededor del proceso educativo existen diferentes saberes o disciplinas que permiten vislumbrar mejor su accionar dentro de cada entorno escolar. Tal es el caso de la pedagogía, la cual afianza y aporta conceptos acordes con las prácticas académicas en miras al perfeccionamiento de la enseñanza.

La pedagogía es la disciplina que comprende, busca la explicación y mejora permanente la educación y los hechos educativos, implicada en la transformación ética y axiológica de las instituciones formativas y de la realización integral de todas las personas (Medina & Mata, 2009, p. 7).

En esta medida, la pedagogía surge de la necesidad de transformar todas las cuestiones relacionadas con la enseñanza, teniendo en cuenta los requerimientos que la misma exige ante la precariedad de espacios innovadores y ambientes propicios para el desarrollo pleno del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A su vez, esta disciplina brinda ese lugar de reflexión que junto a otros conocimientos disciplinares busca el repensar de las prácticas educativas en todos los escenarios del saber.

Es aquí donde radica la importancia de la pedagogía debido a su peculiar carácter, ya que su pronunciamiento como disciplina y su articulación en el conjunto de saber con otras disciplinas, constituyen las particularidades que acercan a la pedagogía con el contexto transdisciplinario (Romero, 2009).



De igual forma, la pedagogía se constituye como un saber que capacita y hace competente al docente para su buen desempeño en la profesión de enseñar. Por ello, la pedagogía se vincula con la configuración de la acción o práctica docente, que de acuerdo con De Lella (1999), se concibe esta como “la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar”.

En esta medida, la pedagogía prescinde de la constante reflexión y transformación de la práctica docente, la cual por medio de la reorientación y contextualización de los diversos modelos y tendencias pedagógicas, dinamiza y renueva el quehacer educativo dentro del aula de clase.

Este aporte significativo que realiza la pedagogía, trasciende también en los ambientes de educación especial, ya que flexibiliza las prácticas docentes ante las múltiples necesidades educativas de la población en situación de discapacidad, para de alguna forma aportar a una intervención psicopedagógica que permita la atención educativa adecuada y la creación de nuevas metodologías que contribuyan a solucionar las dificultades de aprendizaje de dichos estudiantes.

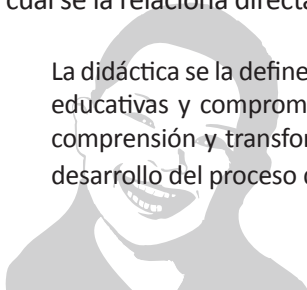
Igualmente, la importancia de la pedagogía, relacionada con las buenas prácticas docentes, incluye también, la consideración de la relación directa entre la teoría y la práctica pedagógica, ya que la teoría le da sustento a la práctica y así sucesivamente se completan las dos. Por tal razón, al establecer la relación entre teoría y práctica en la pedagogía, se compromete sin vacilar las acciones investigativas como un factor básico en los procesos de reflexión y transformación de las prácticas educativas.

En este sentido, Tedesco (2010) enuncia que la teoría y práctica se conjugarán así en un proceso de ida y vuelta permanentes, propiciando una actitud científica hacia la pedagogía como ciencia en gestión permanente a la que puede acceder mediante la investigación, seleccionando información actualizada con un enfoque interdisciplinario y conexo a otros campos del saber.

Por consiguiente, la pedagogía cobra en la actualidad una significativa importancia en torno a todos los procesos educativos, ya que promueve los efectos de estimular la innovación, el sentido crítico, la reflexión, la investigación y la creatividad, en función de cubrir y responder adecuadamente a las necesidades educativas que demanda la población escolar y en especial los estudiantes en situación de discapacidad.

Asimismo, con todo lo mencionado acerca de la pedagogía, es importante reiterar también que dentro del escenario educativo, otra de las disciplinas comprometida con la orientación, los medios o procedimientos encaminados al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, es la didáctica, la cual se la relaciona directamente con los actos propios de enseñar.

La didáctica se la define como una disciplina de naturaleza-pedagógica, orientada por las finalidades educativas y comprometida con el logro de la mejora de todos los seres humanos, mediante la comprensión y transformación permanente de los procesos socio-comunicativos, la adaptación y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Medina & Mata, 2009, p. 7).



De esta forma, la labor de la didáctica está encaminada a la toma de decisiones coherentes como respuesta a las diferentes necesidades presentes en todos los contextos de interacción educativa, para de alguna manera aportar en los estudiantes la apropiación de conocimientos y adquisición de actitudes, destrezas y habilidades significativas que faciliten el desarrollo de todas las actividades académicas.

Igualmente, esta disciplina adecua el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera mucho más organizada y flexible, regulando la acción de enseñar con la ayuda de algunos interrogantes como el ¿qué?, ¿cómo? y ¿cuándo enseñar? Todos estos elementos son esenciales en la configuración tanto de la perspectiva pedagógica como de la perspectiva didáctica, fundamentales para la planificación de la actividad educativa y la construcción curricular.

Por otra parte, es importante recalcar la didáctica como un campo del conocimiento que se construye, desde la teoría y la práctica, en ambientes organizados de relación y comunicación intencionados, donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación del alumno (Enciclopedia general de la Educación, 2000, p. 684).

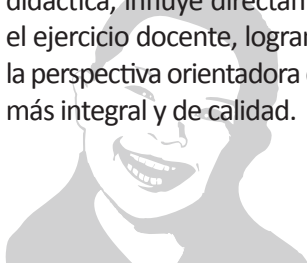
El aspecto teórico de la didáctica está relacionado con los conocimientos que elabora sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Mientras que su aspecto práctico consiste en la aplicación de aquellos conocimientos, en la intervención efectiva en los procesos reales de enseñanza-aprendizaje (Mallart, 2010).

Es así como dentro del campo de la didáctica se ofrece una interpretación mucho más detallada en cuanto a la regulación de la práctica como eje primordial de la enseñanza, logrando dar solución a las falencias que enlazan la unificación de la teoría y la práctica como complementariedad del desarrollo didáctico en el proceso educativo.

Así mismo, la didáctica mediante su intervención en el campo de la educación especial, ayuda a interpretar y comprender cada una de las particularidades y necesidades educativas especiales de los estudiantes, lo cual permite al mismo tiempo proponer estrategias y metodologías adecuadas, que dinamicen y atiendan de manera pertinente el proceso de enseñanza- aprendizaje dentro del aula de clases.

Además, la didáctica situada, contextualizada y generadora de una apertura continúa a los retos del aprendizaje y del saber que se llevan a cabo en cada estudiante, requiere anticipar y adaptar el aula como ecosistema de interiorización y vivenciación del proyecto personal y colaborativo que cada niño y niña han de incorporar al desarrollo de su personalidad (Medina & Mata, 2009, p. 15).

Por consiguiente, el incentivo y la estimulación del aula como escenario de desenvolvimiento de la didáctica, influye directamente en la relación de los diversos conocimientos con el contexto escolar y el ejercicio docente, logrando conjugar todos estos aspectos desde la importancia en la renovación de la perspectiva orientadora del proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual garantiza una educación mucho más integral y de calidad.



En síntesis, podemos inferir que tanto la pedagogía como la didáctica son dos herramientas estratégicas y primordiales, que están ligadas intrínsecamente a la educación especial y principalmente al proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los ámbitos educativos, en cuanto a que sus fundamentos conceptuales y prácticos ayudan a enfocar la actividad escolar en un entorno mucho más flexible de innovación, integración, investigación y reflexión permanente en el aula, generando así un cambio significativo en todas las prácticas escolares en las que se considere preeminente la adecuada atención a personas en situación de discapacidad.

5.2 Enfoque epistemológico de las ciencias sociales

El paradigma de las ciencias en el siglo XIX y la importancia de legitimar el pensamiento positivista a la explicación de la realidad en congruencia a la reproducción del conocimiento, fue la causa que originó la liberación total de algunas disciplinas que no obtuvieron algunos de los requerimientos científicos para su denominación como ciencia. Ante tal acontecimiento, las ciencias sociales constituyeron como eje interpretativo la necesidad de comprender la realidad instaurando parámetros concretos para establecer su cientificidad.

El enfoque interpretativo de las ciencias sociales tiene una larga tradición, que se remonta al siglo XVIII, cuando la hermenéutica, que inicialmente había surgido para interpretar textos bíblicos a partir del contexto en que se habían producido, fue llevado a otros campos como la literatura, las obras artísticas y los documentos históricos. Sin embargo, fue hasta fines del siglo XIX y comienzos del XX, período en el cual el positivismo estaba en pleno auge, cuando una serie de teóricos y sociólogos alemanes, sentaron las bases epistemológicas de una ciencia social interpretativa (MEN, 2003).

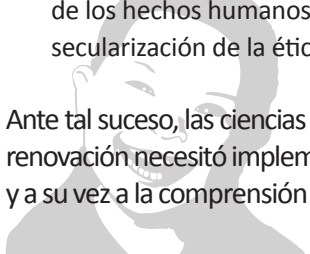
Principalmente las tendencias que caracterizaron a las ciencias sociales se originan a mitad del siglo XX cuando se pretende establecer un enfoque que relacione la orientación positivista con los fenómenos socio-históricos para la comprensión y explicación de los acontecimientos sociales.

Por ello, el positivismo es el que precisamente fundó la racionalidad de las ciencias sociales en su sentido plenamente epistémico-político, y, con ello, aparece la justificación científica del “cambio” social lo que está en los pilares mismos de la fundación de la sociología positiva, y que se mantiene en buena parte de algunos esfuerzos sociológicos actuales (Salas, 2011, p. 4).

En esta medida, el positivismo visto como referente imprescindible en la conceptualización teoría, despertó en las diferentes disciplinas el afán por encontrar la racionalidad y justificación científica de la ciencia social, cuya importancia radicaba en obtener e impulsar el conocimiento objetivo de la realidad.

En el plano conceptual, las denominaciones de las ciencias sociales apuntaron al modo específico como podemos justificar un modelo teórico de la acción humana que considera que la explicación de los hechos humanos pueden diferenciar lo cognitivo y lo ideal, dando los primeros pasos en una secularización de la ética, la política y la normatividad jurídica (Ibíd., 2011, p. 4).

Ante tal suceso, las ciencias sociales se fueron apartando definitivamente de la corriente positivista, y en su renovación necesitó implementar diversos enfoques o métodos que ayudaron a la explicación de la realidad y a su vez a la comprensión de las diferentes manifestaciones culturales, cimentando así un conocimiento



más sólido en la interpretación de las sociedades.

Entre estos enfoques se destacan el histórico hermenéutico y el crítico social. El histórico hermenéutico asume al ser humano como el sujeto primordial de la investigación.

Desde la perspectiva interpretativa gadameriana, el ser humano es un ser histórico en el mundo de la vida y que su quehacer existencial es comprender. Pero que al ser su carácter histórico, implica que la comprensión que realiza está situada en la condición de ese mismo carácter, lo que indica que el hombre comprende desde un ámbito histórico que le precede; y es desde esa posición cultural determinada en tiempo y espacio desde la cual se interpreta, otorgándole significado a su acción (Arteaga, 2011, p. 12).

Por su parte, el enfoque crítico social avanza hacia el carácter dinámico de la realidad social y asume al ser humano como transformador de la misma.

Es así como todas estas posturas modifican el panorama de las ciencias sociales, ofreciendo otros elementos en la producción social del conocimiento; revaloriza la concepción espectadora del papel del ser humano en la sociedad y le otorga reflexividad como herramienta de responsabilidad social. Se puede expresar también que estos enfoques acogen el carácter dinámico de la realidad, la complejidad de la misma y la interdisciplinariedad como opción cognoscitiva (Ibíd., 2011, p. 12).

En efecto, es posible entender que el reto de las ciencias sociales en la actualidad entrelaza múltiples acciones en beneficio de la comprensión y reflexión de problemáticas sociales. Por ello, la búsqueda de soluciones a los diversos conflictos, implica adentrarse en el campo de la educación y esencialmente en el ámbito escolar, en donde se crean situaciones de aprendizaje que promueven la construcción del saber social y en donde se forma al estudiante como un actor propositivo de esa realidad que genere significados y prácticas culturales como acciones positivas de cambio.

En este sentido, cabe mencionar que en la intervención del contexto educativo es de vital importancia la enseñanza de las ciencias sociales, la cual no se remite solamente a la transmisión de conocimientos, sino más bien al entendimiento de la realidad y a la construcción de un conocimiento socialmente válido dentro y fuera del aula, que esencialmente ayuda a la reorganización de las nuevas prácticas y ambientes reflexivos.

Es importante señalar que este conocimiento básico, construido a través del desarrollo conceptual y metodológico de las disciplinas sociales (como la historia, la geografía, la ciencia política, la economía, la psicología, la sociología, la antropología), no es el único. Hoy las ciencias sociales reconocen que en las colectividades humanas circulan saberes culturales que están dotados de sentido y significado que, al igual que el saber producido en las academias, es de vital importancia para la comprensión de la realidad. (MEN, 2004, pág. 100)

Del mismo modo, todos los aspectos que encierran las ciencias sociales en el ámbito escolar están estrechamente relacionados con los saberes curriculares, los cuales diversifican conceptos con la ayuda de procedimientos mucho más complejos que transforman e innovan los métodos de enseñanza respecto a cómo instruir y transferir los conocimientos en relación a los espacios pedagógicos. Por ello,

uno de los soportes importantes de las ciencias sociales se compone de la necesidad de reorientar las estructuras curriculares en cuanto a la integración de disciplinas básicas que generen una mayor comprensión del conocimiento social.

De esta forma, las ciencias sociales también contribuyen en la transformación e inclusión de diferentes espacios que en mucho tiempo han sido relegados del conocimiento social. Es el caso de la educación especial, la cual por medio del enfoque de las ciencias sociales puede ayudar a comprender e interpretar la realidad de todos los procesos escolares de la población en situación de discapacidad, para de alguna forma favorecer en la intervención e implementación de diferentes metodologías adecuadas que garanticen la atención integral de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

En consecuencia, el aporte significativo de construir un conocimiento socialmente válido, no solo se enfatiza en el desarrollo de métodos y teorías de transmisión de aprendizajes, sino más bien en estimular la acción reflexiva del individuo para comprender su realidad, reivindicando su importancia como parte de una complementariedad adecuada en la estructuración e integración de los saberes pedagógicos dentro de la sociedad.

5.3 Fundamentación Curricular

Dentro de este subcapítulo se aborda el enfoque curricular desde la línea investigativa de Stenhouse, el paradigma del maestro reflexivo como actor deliberativo de su actividad pedagógica y el análisis de la clase como centro de reflexión y escenario de construcción curricular. Por último, se toma la adecuación curricular en el marco de una nueva alternativa o medio a través del cual el docente hace posible el acceso al currículo a estudiantes que por alguna circunstancia o condición presentan necesidades educativas especiales.

A continuación, se explicará cada uno de estos aspectos relevantes en la fundamentación curricular del presente proyecto.

5.3.1 Enfoque curricular

Teniendo en cuenta las consideraciones hechas acerca de los referentes pedagógicos y didácticos, y el enfoque epistemológico de las ciencias sociales, la organización curricular se convierte en un verdadero escenario investigativo de todos los procesos dinámicos de enseñanza-aprendizaje. Para ello se tiene en cuenta los diferentes saberes interdisciplinarios que facilitan la comprensión del carácter complejo de la realidad escolar, que mediante la crítica y reflexión de las problemáticas que emergen de su cotidianidad, permitan repensar las prácticas educativas y transformar la escuela como espacio de formación integral del ser humano en todas sus dimensiones.

Desde esta perspectiva, el docente juega un papel primordial en cuanto a la organización de los ambientes y procesos de aprendizaje. Por ello, al llevar a cabo un enfoque curricular en el presente proyecto curricular, se acogieron como referentes teóricos los planteamientos de Stenhouse, en los cuales se revaloriza el papel del docente como actor de cambio de los procesos formativos a partir de una actitud reflexiva e investigativa de lo que tiene lugar en la enseñanza y en el aprendizaje.

De esta forma, el currículo es el medio por el que el profesor puede aprender su arte. Es el medio a través del que puede adquirir conocimiento. Es el medio gracias al que puede aprender sobre la naturaleza de la educación. Es el recurso para poder penetrar la naturaleza del conocimiento. Es, en definitiva, el mejor medio por el que el profesor, en cuanto tal, puede aprender sobre todo esto, en tanto el currículo le capacita para poder dar ideas en la práctica, gracias más a su propio discurso personal que al de otros (Stenhouse, 1984, p. 17).

Desde el mismo enfoque investigativo, McKernan (1999) afirma que un currículo es esencialmente una propuesta, o hipótesis, educativa que invita a una respuesta crítica de quienes lo ponen en práctica. Un currículo invita pues a los profesores y a otros a adoptar una postura investigadora hacia su trabajo, proponiendo la reflexión rigurosa sobre la práctica como base de la evolución profesional posterior.

Todo ello es fundamental para interpretar que el currículo, no solamente sirve para objetivar unos principios educativos, sino más bien es un proceso deliberativo constante, donde el docente desde su propia crítica y reflexión educativa formula nuevas alternativas de acción que fortalecen su ejercicio pedagógico dentro del aula.

Es así como Stenhouse (1984) nos ha legado un nuevo modelo de entender el currículo como un proceso de investigación y desarrollo del profesor; un modelo curricular que como sugiere Elliott, es toda una praxología, porque la propuesta y contenido curricular son una serie de procedimientos hipotéticos que sirven de partida para trasladarlos reflexivamente a la acción educativa, en proceso constante de revisión, donde las ideas pedagógicas han de probarse transformando al mismo tiempo las concepciones del profesorado.

En este sentido, el currículo investigativo va más allá de aquel currículo que se limita solamente a la reproducción y transferencia de modos de enseñanza y conocimiento, en el sentido de que este siempre se encuentra en una reflexión permanente o en continuo mejoramiento, en donde por medio de la reorientación contextualizada, flexible y dinámica de las experiencias vividas en el aula, el docente logra transformar su propia práctica pedagógica en un escenario significativo de enseñanza.

Isabel Goyes y Mireya Uscátegui (2004), expresan que esta tendencia curricular que resulta alternativa frente a un currículo técnico, plantea la posibilidad transformadora del currículo, como proceso y como campo de investigación (citado por Arteaga, 2011, p. 14).

Por ello, un currículo por investigación se construye bajo la premisa de que la investigación es una herramienta para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal forma que el docente desde su quehacer reflexivo, genera y reconstruye una visión innovadora a una situación problémica cotidiana que se presenta en el aula de clases, mediante la comprensión y constante renovación de su práctica como experiencia misma de la realidad educativa.

Desde esta perspectiva, el enfoque curricular investigativo es fundamental en el ámbito de la educación especial, ya que este aporta hacia la mejora de la intervención educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales, permitiendo desde la misma reflexión de la práctica construir, incorporar, modificar e incluso generalizar planes o acciones que respondan ante las exigencias y demandas individuales y procuren

el pleno desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en situación de discapacidad.

De igual forma, esta tendencia curricular investigativa nos ofrece también varios elementos que se pueden articular de manera crítica a la propuesta del Ministerio de Educación Nacional, para que se dé la adaptación y articulación de los lineamientos nacionales de manera reflexiva y logre la contextualización desde la significación local e institucional (Arteaga, 2011, p.14).

En definitiva, es fundamental tener en cuenta que la forma más auténtica y válida para que el docente pueda convertirse en un investigador es reflexionando y renovando su misma práctica, ya que de acuerdo a ella descubre y diseña nuevas estrategias y metodologías pedagógicas que sirven como respuesta a tales particularidades y necesidades educativas de la población escolar.

5.3.2 Paradigma del maestro reflexivo

En el escenario educativo, uno de los principales actores que interviene directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es el docente, quien por medio de su actividad pedagógica orienta la búsqueda constante de conocimiento, resuelve situaciones de enseñanza y fortalece sus procesos a través de la reflexión en su práctica.

La práctica docente es un campo complejo, ya que a través de ella se empieza a cimentar el mundo del conocimiento, mediante métodos, bases e innovaciones pedagógicas, las cuales configuran el accionar del profesor en el proceso formativo de los estudiantes.

En esta medida, la práctica docente debe entenderse como un conjunto de acciones que parten del salón y regresan a él como propuestas y acciones que, en todos los casos, implican la modificación de las prácticas y la valoración de sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes, de tal manera que se fortalezca y mejore la formación (SEP, 2004, p. 13).

Por lo tanto, todas las actividades y situaciones que se desarrollan dentro del aula, la complejidad de los procesos y las relaciones que en ella se generan, forma parte de la práctica docente. Desde esta perspectiva, es necesario tener en cuenta que uno de los aspectos fundamentales que hace valiosa la práctica del maestro es la reflexión sistemática de las experiencias que surgen del ejercicio cotidiano en el aula.

En este sentido, la reflexión es el proceso mediante el cual el profesional mantiene un diálogo reflexivo con las situaciones en las que desarrolla su actividad, resolviendo problemas específicos. Según Donald Schön (1983) este proceso tiene dos momentos diferentes: “la reflexión en la acción” como una conversación abierta con la situación práctica, y la “reflexión sobre la acción” que sería la reflexión que hace el profesor a posteriori, sobre la acción realizada, una vez acabada su práctica.

De esta forma, el proceso de reflexión es un proceso constante, desarrollado antes, durante y después de la acción; por el cual el docente analiza, indaga y critica las fortalezas y debilidades de su propio proceso de enseñanza, para posteriormente poder generar acciones de mejora.

Es así como un profesor reflexivo debe estar atento a los fenómenos, capacitado para describir

lo que observa, dispuesto a proponer modelos atrevidos de la experiencia, y en ocasiones poner a prueba estos modelos y analizar sus limitaciones. La práctica reflexiva debe incluir aspectos que sirva, para que los profesores competentes se enfrenten a las limitaciones de sus contextos (Schön, 1992, p. 281).

De esta forma, el docente como profesional reflexivo tiene la capacidad para afrontar diversas realidades cambiantes o situaciones particulares que se presentan en contextos educativos, como el caso de la atención a población en situación de discapacidad. En este caso particular el accionar reflexivo del maestro, es muy importante en la medida que ayuda al docente a indagar y comprender los diferentes aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para poder así elaborar e implementar diferentes estrategias y metodologías que respondan adecuadamente a cualquier necesidad educativa o problemática escolar.

Es así como el docente en ese ambiente educativo especial, debe convertirse en un sujeto de aprendizaje activo capaz de resignificar sus prácticas a partir de procesos autorreflexivos, que le permitan flexibilizar y dinamizar la actividad escolar en un espacio más integral en donde se dé prioridad a cada uno de los estudiantes sin importar sus dificultades.

Todas esas situaciones problemáticas exigen en el docente una reflexión en la misma acción, que al mismo tiempo se convierten en verdaderas investigaciones en contexto práctico. Por ello, “la investigación es una actividad de los profesionales, desencadenada por los rasgos de la situación práctica, acometida en el acto e inmediatamente vinculada a la acción. El intercambio entre práctica e investigación es inmediato, la reflexión en la acción es su propia implementación” (Schön, 1998).

En esta medida, el docente siempre debe ser un investigador en el contexto de su práctica, ya que su práctica se convierte en una fuente permanente de conocimiento y de reflexión en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Todas estas consideraciones que se han tomado acerca de la práctica pedagógica reflexiva, “permiten conjeturar que asumir al maestro como actor deliberativo de su quehacer, ofrece perspectivas para la comprensión de su mismo quehacer y por consiguiente para mejorar la educación misma” (Arteaga, 2011, p. 15).

Por consiguiente, el paradigma del maestro reflexivo es una alternativa para la formación del maestro y el mejoramiento de la educación, mediante el cual se puede aportar a la construcción de saberes y prácticas conducentes a la nueva búsqueda de espacios académicos en pro de una transformación significativa y profunda, que ayuden a visualizar y comprender de manera articulada y multidimensional los procesos desarrollados en el aula y la escuela.

5.3.3 El análisis de la clase como centro de reflexión

Con respecto a lo anteriormente abordado acerca de la importancia del paradigma del maestro reflexivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es fundamental también mencionar el aula de clases como centro de reflexión y de construcción curricular, en donde converge indeleblemente el saber docente y el quehacer pedagógico.

El aula de clases es el espacio que le es más directamente propio al maestro en donde se inicia o

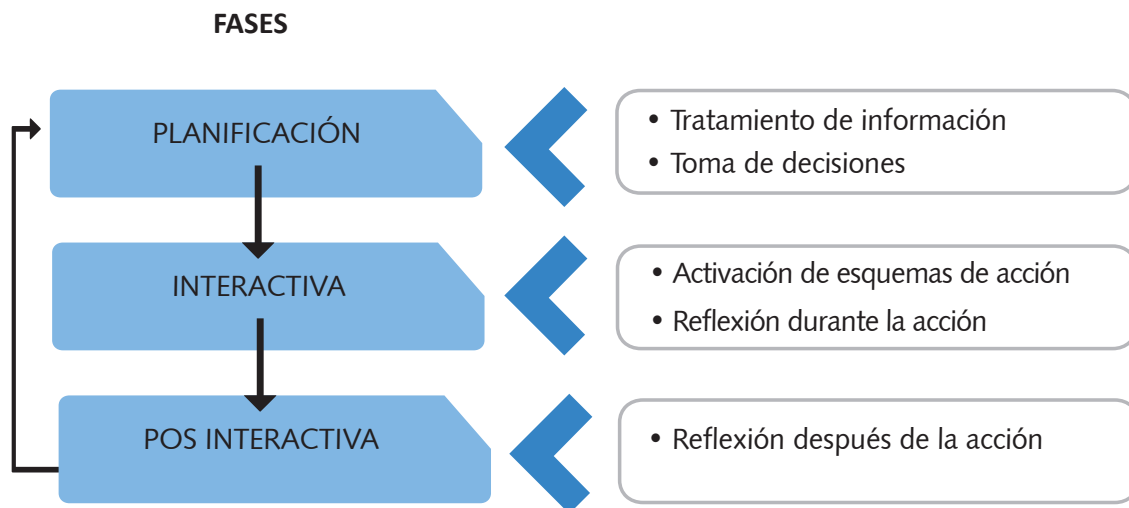
se define lo específico de su quehacer de enseñar. No debe pensarse en el aula como en las cuatro paredes de un salón, sino como el lugar de reunión de maestros y alumnos en torno al saber (Vasco, 1988).

De esta forma, en el contexto del aula es donde se desarrolla el conocimiento y la actividad educativa, en la cual confluyen todas las experiencias y situaciones de aprendizaje que resultan de la interacción cotidiana entre el docente y el estudiante. Asimismo, en el aula de clases se activan los procesos de pensamiento de los maestros y la reelaboración o construcción de su saber pedagógico tras la experiencia vivida y deliberada día tras día.

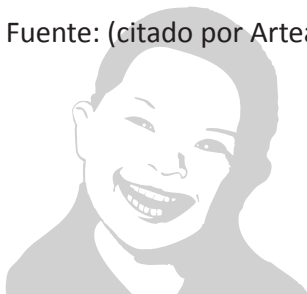
Con respecto, al contexto de la educación especial, el aula se convierte en un espacio estratégico tanto para que el estudiante interactúe y desarrolle adecuadamente su proceso de aprendizaje, como también para que el docente reflexione acerca de su práctica, la cual le permita incorporar nuevos elementos en su accionar pedagógico que sirven para mejorar su intervención educativa ante las particularidades y necesidades de los estudiantes en situación de discapacidad.

Por otra parte, para analizar todo el proceso y saber pedagógico del maestro desarrollado en el aula de clases, es necesario diferenciar tres tipos de fases: una de planificación, interacción y otra de pos-interacción (ver Esquema 6). La correlación entre estas favorece la construcción del saber del maestro a partir de la práctica y la reflexión de ella.

Esquema 6. Fases de construcción del saber del maestro propuesta por Riff y Durand.



Fuente: (citado por Arteaga, 2011, p. 20).



Estas fases contienen unos sub-aspectos que proporcionan elementos para el estudio de las posibilidades de formación centrada en la práctica reflexiva. La fase de planificación integra dos elementos: el tratamiento racional de la información y la toma de decisiones; por su parte la fase interactiva integra la activación de esquemas de acción y también la reflexión durante la acción (Charlier, 2005, p. 142).

Todos ellos aportan en la construcción del saber del maestro a partir de su práctica. Un saber que se va complejizando en la medida en que es puesto en cuestión durante la práctica (interactiva) y es deliberado posteriormente (pos-interactiva). Diremos también, que como resultado se va obteniendo un saber formalizado, producto de la experiencia y el análisis de la misma. He aquí la perspectiva de la formación basada en la reflexión de la práctica.

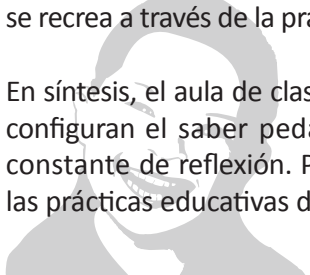
En la fase de planificación, el maestro coloca en funcionamiento los conocimientos y las habilidades propios de la creación curricular y didáctica. Es en ella donde a partir de un cúmulo de saberes teóricos y prácticos, mediados por representaciones del oficio y la personalidad del maestro, organiza una serie de elementos y circunstancias y los concretiza en documentos para el trabajo pedagógico en el aula.

El tratamiento de la información, corresponde a la selección de aspectos necesarios para la organización de la clase; ellos incluyen: los estudiantes en su cultura, los referentes pedagógicos, los propósitos de la formación, los saberes que promueven dichos objetivos, las estrategias a emplearse para canalizar los anteriores y los recursos. Toda esta serie de elementos son con los cuales el maestro toma decisiones; es decir, se construye el plan de clase o proyecto de aula para el caso de un nivel microcurricular. La planificación es como lo menciona Charlier (2005), la acción de anticipación o de proyección de la práctica pedagógica. Es la adopción de esquemas de acción a desarrollarse durante la fase interactiva (Arteaga, 2011, p. 19).

Respecto a la fase interactiva, ésta se activa al momento de poner en marcha los planes curriculares y didácticos, que son la concreción de las decisiones tomadas. Pero en implementación ocurre un fenómeno ineludible para un maestro, es la reflexión durante la acción. En el enfoque de la formación basada en la práctica, es ineludible no considerar los cambios circunstanciales de la misma práctica; no es posible sustraerse de ella y seguir de largo. Los salones de clase, son escenarios bastante volubles y sensibles a cambios en el entorno. Aquí es donde cobra validez la postura de Malglaive acerca del saber del maestro como un saber en uso (Altet, 2005, p. 45).

Por su parte, la fase pos-interactiva se la puede tomar como una prolongación de la reflexión sobre la acción y que se conecta con la planificación, ya que es el momento de un nuevo recomenzar para la creación o reformulación de los planes curriculares y didácticos. Esta es la esencia de la dialéctica en la construcción del saber, que va de la teoría a la práctica y vuelve a una teoría renovada para pasar a otra práctica cada vez más estructurada. Entonces el saber es el punto de partida y de llegada que se recrea a través de la práctica.

En síntesis, el aula de clases se convierte en el centro de desarrollo de todas estas fases, las cuales configuran el saber pedagógico del maestro desde su práctica cotidiana y desde el proceso constante de reflexión. Por consiguiente, el análisis permanente del aula, contribuye a repensar las prácticas educativas desde el accionar reflexivo del docente, favoreciendo al mismo tiempo la



transformación e innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ambiente educativo especial o en cualquier otro contexto formativo.

5.3.4 Adaptaciones curriculares

Uno de los aspectos más importantes dentro la fundamentación curricular del presente proyecto, es la adaptación curricular como respuesta específica a las particularidades y necesidades educativas especiales de los estudiantes en situación de discapacidad.

En primera instancia, es fundamental precisar que cuando las escuelas se enfrentan a la tarea de planificar la acción educativa y contextualizar el currículum a su propia realidad, la respuesta a la diversidad debe ser un eje central en la toma de decisiones, tanto de aspectos curriculares como organizativos y de funcionamiento del establecimiento. Las decisiones que se adopten deben ser el resultado de un proceso de reflexión y deben tomarse con la participación de quienes las llevarán a la práctica. Dicho de otro modo, la respuesta a la diversidad y a las necesidades educativas especiales que los alumnos pueden presentar, debe ser el foco del proyecto curricular de cualquier establecimiento educativo (Blanco, 2000).

En esta medida, las adecuaciones curriculares constituyen la estrategia educativa para alcanzar los propósitos de la enseñanza, fundamentalmente cuando un alumno o grupo de alumnos necesitan algún apoyo adicional en su proceso de escolarización. Estas adecuaciones curriculares deben tomar en cuenta los intereses, motivaciones y habilidades de los alumnos, con el fin de que tengan un impacto significativo en su aprendizaje. Con base a los requerimientos de cada alumno 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 (Arnaiz, et al, 1999).

Agrupando y simplificando diferentes investigaciones, podemos inferir que existen diferentes niveles o tipos de adecuaciones curriculares. Por un lado se encuentran las adaptaciones curriculares de acceso al currículo como la adecuación de las aulas y las escuelas a las condiciones propias de los estudiantes; las adaptaciones curriculares de los elementos básicos del currículo como el conjunto de modificaciones que se realizan en los contenidos, actividades, metodologías y procedimientos evaluativos para atender las necesidades educativas especiales; y las adaptaciones curriculares individualizadas como los ajustes que se efectúan en los diferentes elementos de la propuesta educativa desarrollada para la necesidad educativa para cada estudiante.

Todos estos tipos de adaptaciones curriculares facilitan la atención educativa a la diversidad del estudiantado. Por lo tanto para dar respuesta a las necesidades educativas especiales es fundamental realizar en todo proceso curricular adecuaciones curriculares, las cuales requieren para su elaboración la presencia de tres etapas o fases: identificación y valoración de las necesidades educativas especiales, elaboración de la propuesta curricular individualizada y evaluación y criterios de promoción (ver esquema 7).

Con respecto a la primera fase acerca de la identificación y valoración de las necesidades educativas especiales, abarca una actuación multiprofesional en la que se parte del análisis del contexto, de la interacción de elementos curriculares o de aprendizaje, y de la observación en el medio natural en la que se desenvuelve el estudiante. Esta evaluación del alumno en el contexto de aprendizaje abarca tanto la información sobre su

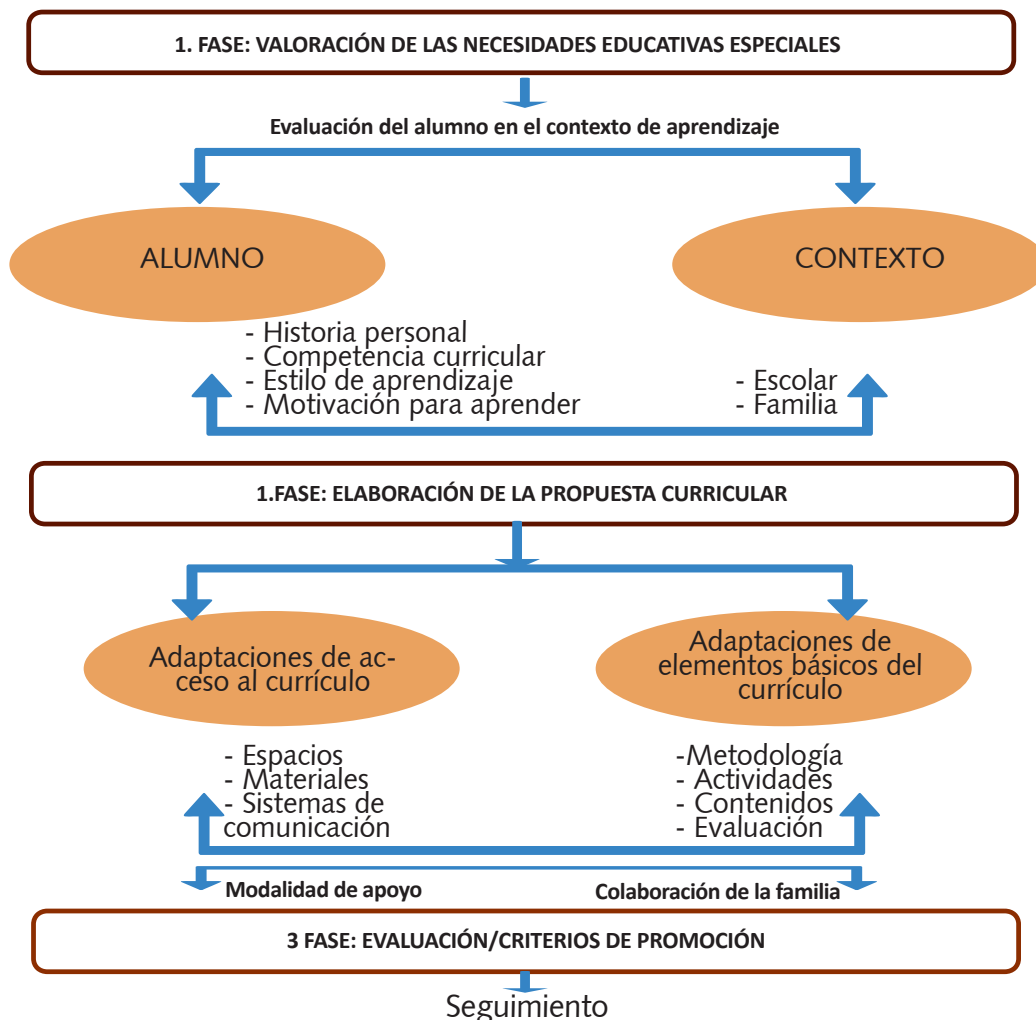
persona (historia personal, competencia curricular, estilo de aprendizaje y motivación para aprender), como sobre su entorno (escolar y sociofamiliar), con el fin de determinar, a partir de tales datos, las necesidades educativas especiales, objeto de tratamiento individualizado (Ruiz, 1988).

En la segunda fase correspondiente a la elaboración de la propuesta curricular individualizada, se trata de determinar las actuaciones educativas especiales, fijando las adaptaciones curriculares en relación al nivel, ciclo o aula, que van a permitir a los alumnos la consecución de los objetivos generales de etapa, intentando que todos los alumnos tengan acceso al currículo general. Puede ser necesaria una modificación de los elementos básicos del currículo o de los medios especiales de acceso al currículo o una atención particular a la estructura social y al clima emocional en el que está teniendo lugar el proceso de enseñanza aprendizaje. Así, según los elementos que se encuentren implicados en el proceso de adaptación, se puede hablar de unas adaptaciones de acceso al currículo (materiales, espacios o sistemas de comunicación) o de adaptaciones curriculares de los elementos básicos del currículo (metodologías, actividades de enseñanza-aprendizaje, contenidos, criterios de evaluación) (Verdugo & Aguado, 1998).

Y en la tercera fase de la evaluación y criterios de promoción, se trata de diseñar los procedimientos evaluativos, tanto del proceso (motivación, contextos educativos, recursos personales, materiales y didácticos) como de los resultados (conocimiento, habilidades y destrezas). Esta fase contempla la continua adecuación del sistema educativo, que afecta no solo al alumno sino también al contexto educativo en el que se desenvuelve, con un carácter regulador, orientador y autocorrector del proceso educativo; de tal manera que los efectos prácticos deberían traducirse en una mayor motivación del propio profesorado y en una mejora de la calidad de la enseñanza (Ibíd., 1998).



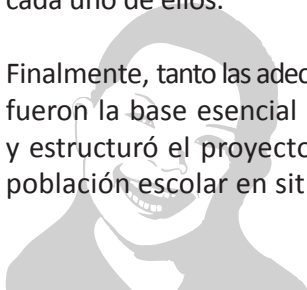
Esquema 7. Proceso de elaboración de adaptaciones curriculares



Fuente: (Verdugo & Aguado, 1998).

Con respecto al caso particular del presente proyecto, la elaboración de las adaptaciones curriculares fueron esencialmente importantes en el adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo con los estudiantes en situación de discapacidad, ya que por medio de ellas se ajustaron y modificaron algunos elementos estructurales del mismo proyecto curricular, como la organización de contenidos, planes de área, planes de clase, talleres educativos y estrategias didácticas, en función a las particularidades, necesidades educativas especiales y requerimientos específicos de cada uno de ellos.

Finalmente, tanto las adecuaciones curriculares como cada uno de los aspectos abordados anteriormente, fueron la base esencial para la fundamentación pedagógica y curricular, con la cual se diseñó y estructuró el proyecto curricular que aportó significativamente al proceso educativo de la población escolar en situación de discapacidad.



CAPITULO VI. ESTRUCTURA CURRICULAR

Todo lo enunciado en el anterior capítulo acerca de la fundamentación pedagógica y curricular, sirvió como base conceptual para el desarrollo de la estructuración curricular del proyecto. Por ello, para abordar la estructura curricular es importante tener en cuenta tres procesos: el primero es el diseño curricular, en donde se especifica los componentes operativos del proyecto; el segundo es la instrumentación curricular para realizar la planificación y la operacionalización del proyecto; y el tercero es la construcción definitiva de la malla curricular.

A continuación, se abordará cada uno de estos procesos de la estructura curricular del proyecto.

6.1 Diseño curricular

Inicialmente, en el diseño curricular del proyecto es importante tener presente todo lo especificado en la fundamentación curricular, la cual se apoyó desde el enfoque curricular investigativo en donde el docente asume un papel reflexivo o deliberativo en su práctica, y el estudiante se convierte en el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. De la misma manera, se disertó sobre algunos referentes de planificación pedagógica y didáctica que configuran el quehacer educativo, hasta aspectos como el paradigma del maestro reflexivo y la acción en el aula de clases como elementos notables para la construcción curricular.

Por otra parte, también se mencionó las adaptaciones curriculares como una estrategia esencial para brindar respuesta educativa a la población escolar en situación de discapacidad, específicamente a las necesidades educativas especiales.

En fin, todos los aspectos señalados en la fundamentación pedagógica y curricular, fueron el eje central para estructurar el diseño curricular, organizado para el presente proyecto del área de ciencias sociales.

En esta medida, para la estructuración del diseño curricular se tomó como referentes algunos documentos e investigaciones en donde se realizan ciertas consideraciones en cómo elaborar proyectos curriculares en los centros de educación especial. De igual forma, se tuvo en cuenta los Estándares Básicos de Competencias de Ciencias Sociales propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, como base para poder establecer y construir los diferentes conocimientos o estándares curriculares pertinentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que atiendan las características concretas y necesidades educativas de los estudiantes en situación de discapacidad de la Fundación Luna Createarte.

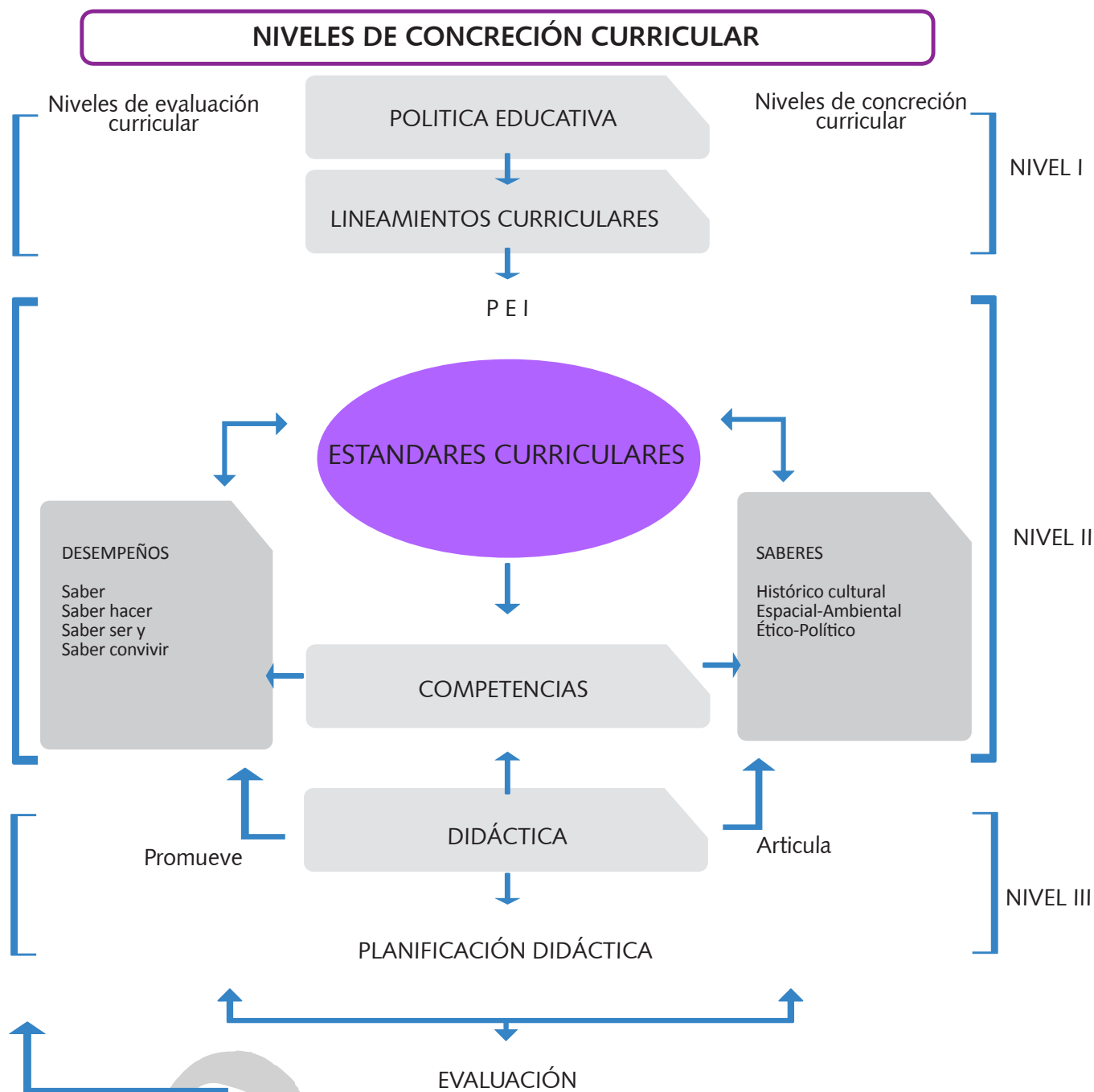
Por otra parte, respecto a la estructura y diseño curricular, también es esencial analizar la perspectiva de los niveles de concreción curricular planteados por el Ministerio de Educación Nacional. Esta postura establece tres niveles curriculares: el primero corresponde a las políticas nacionales las cuales se traducen a nivel de concreción en los lineamientos y estándares curriculares. El segundo nivel corresponde a la concreción del PEI en cada institución o centro educativo, incluyendo los proyectos de área. El tercer nivel, está representado en las actividades de aula, tanto al nivel de la planificación como de la actuación pedagógica (MEN, 2008).

De esta forma, podemos inferir que el diseño curricular del proyecto, estuvo centrado en el segundo y tercer nivel de concreción curricular, ya que primero se realizó un proyecto curricular de área teniendo en cuenta las características del centro y la realidad de la población escolar; y segundo se estructuró una planificación didáctica o micro-curricular con objeto de ajustar la atención educativa a las necesidades educativas específicas de los estudiantes en situación de discapacidad.

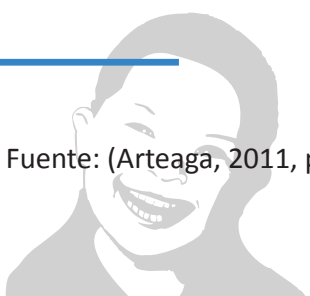
En el siguiente esquema, se puede apreciar la forma como concebimos el diseño curricular y la forma como se articulan los tres niveles.



Esquema 8. Articulación de los niveles de concreción curricular.

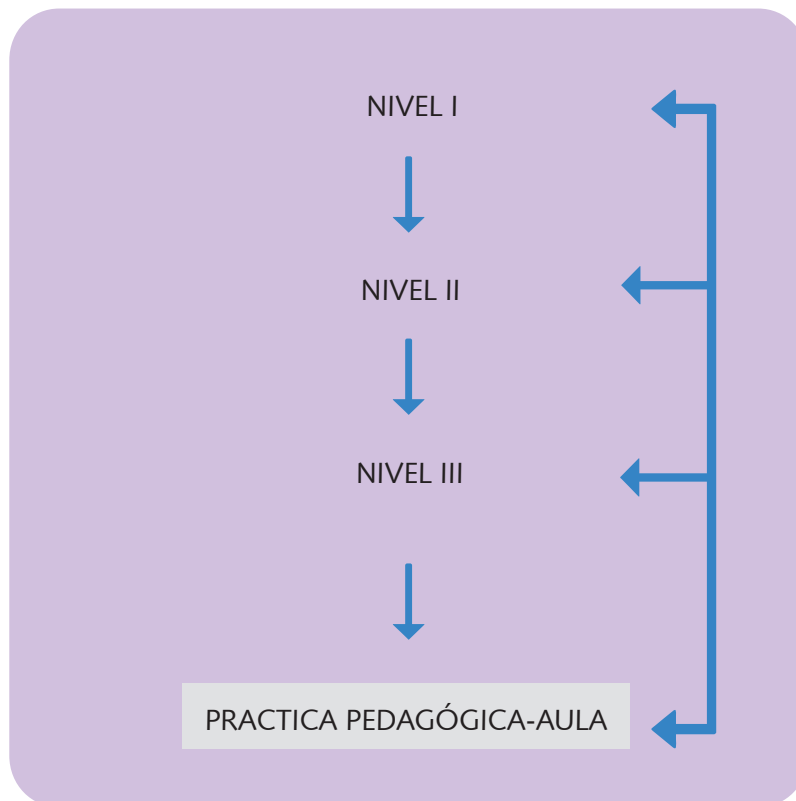


Fuente: (Arteaga, 2011, p.32).



En este sentido, desde el enfoque y diseño curricular del presente proyecto, los niveles de concreción curricular según su sentido unidireccional y descendente, presentan además un proceso de retroalimentación desde la práctica pedagógica y una dirección de evaluación curricular ascendente, para indicar que cada uno de los niveles deben verse interpelados y transformados mediante la reflexión del quehacer pedagógico del docente en el aula (ver esquema 9).

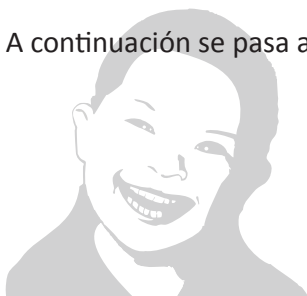
Esquema 9. Importancia de la práctica pedagógica en los niveles de concreción curricular.



Fuente: esta investigación.

Con todo lo anteriormente señalado, se estructuró los componentes operativos del proyecto curricular del área de ciencias sociales. Estos componentes son: a) Estándares curriculares, b) Competencias, c) Desempeños, d) Saberes y e) Estrategias didácticas generales.

A continuación se pasa a explicar cada uno de estos componentes del proyecto curricular.



6.1.1 Estándares curriculares

Los estándares curriculares son una de las herramientas en las cuales ha venido trabajando el Ministerio de Educación Nacional desde el año 2002, a través de un conjunto de profesionales educativos de reconocida trayectoria, de acuerdo a las respectivas áreas y a su instancia tanto en colegios públicos y privados.

Su formulación, validación y socialización se ha constituido en un trabajo exigente y riguroso que consulta el saber pedagógico, la práctica escolar, la innovación e investigación educativa y pedagógica, el avance del conocimiento disciplinar y su didáctica en cada institución o centro educativo (MEN, 2006, p. 10).

En esta medida, los estándares son criterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender nuestros niños, niñas y jóvenes, y establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer, en cada una de las áreas y niveles (MEN, 2004, p. 5).

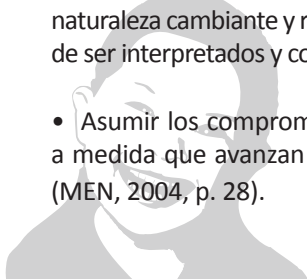
Es así como los estándares son el marco a partir del cual las diferentes instituciones y autoridades educativas, deben organizar y definir los planes, programas y actividades escolares, en función de lograr que todos los estudiantes desarrollen al máximo sus potencialidades y obtengan en lo posible una formación integral, con alto nivel de calidad.

En el trabajo de aula, los estándares invitan al maestro a llevar a cabo procesos de planeación de su trabajo pedagógico para desarrollar planes, programas, procesos y prácticas pedagógicas y evaluativas con referencia a ellos para ponerse intencionalmente que los estudiantes efectivamente los alcancen y superen (Ibíd. 2006, p. 14).

Por su parte, los estándares curriculares de ciencias sociales del Ministerio, buscan que los estudiantes desarrollen las habilidades científicas y críticas, y las actitudes requeridas para explorar fenómenos y para resolver problemas.

Estos estándares son un derrotero para establecer lo que nuestros niños, niñas y jóvenes deben saber y saber hacer en la escuela para comprender de manera interdisciplinaria a los seres humanos, las sociedades, el mundo y, sobre todo, su propio país y su entorno social. Por ello buscan que cada estudiante pueda:

- Dar una mirada al individuo en la sociedad y a su relación con el medio ambiente a lo largo del tiempo, teniendo en cuenta las diferentes disciplinas que hacen parte de las ciencias sociales: historia, geografía, política, economía, antropología, sociología, psicología, economía y lingüística, entre otras.
- Asumir las formas como proceden los científicos sociales para buscar conocimientos, comprender la naturaleza cambiante y relativa de los puntos de vista que los sustentan, y entender que son susceptibles de ser interpretados y controvertidos.
- Asumir los compromisos personales y sociales que los niños, las niñas y los jóvenes adquieren a medida que avanzan en el aprendizaje, la comprensión y la apropiación de las ciencias sociales (MEN, 2004, p. 28).

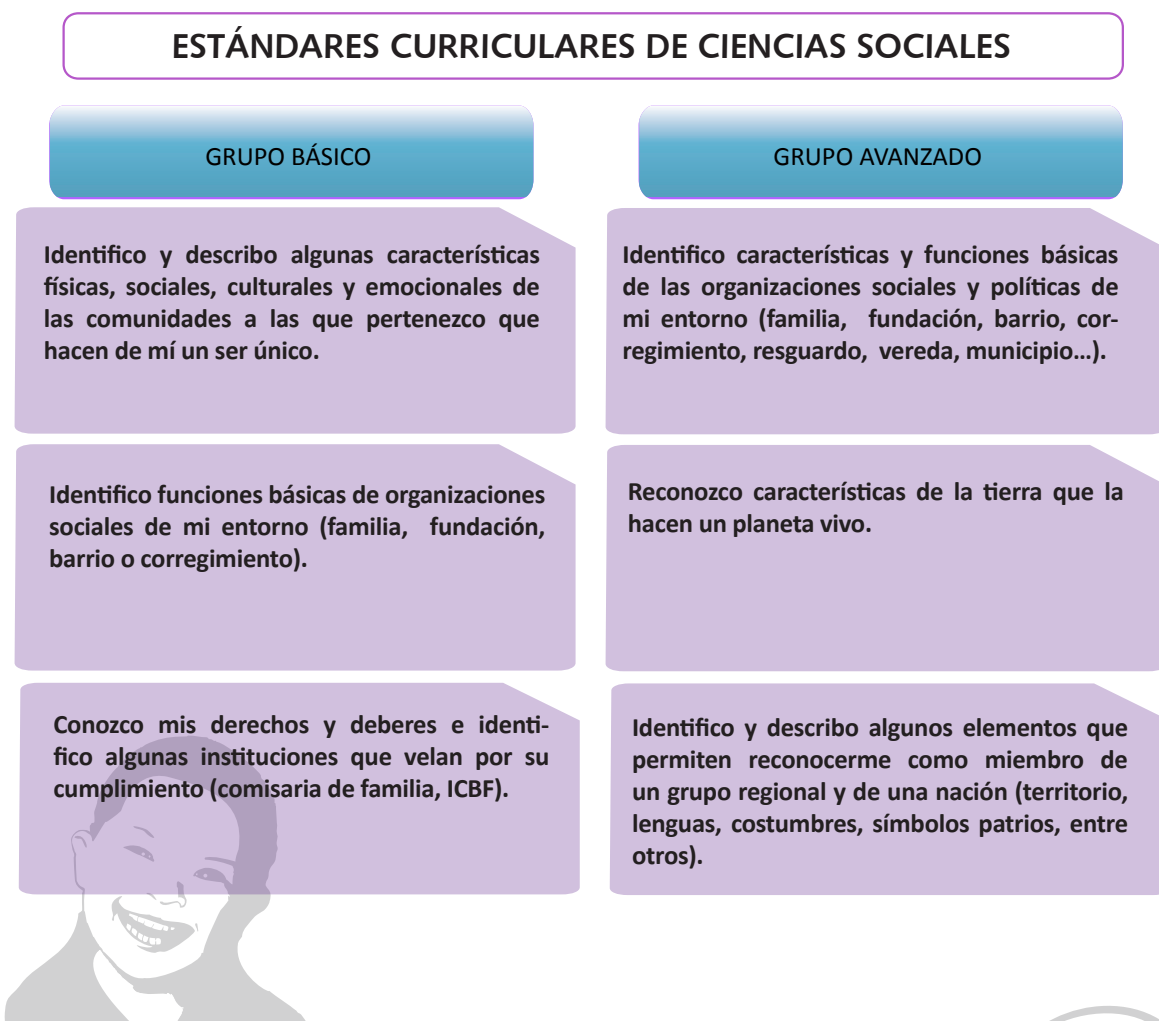


En síntesis, la estructuración de los estándares curriculares de ciencias sociales, toman en consideración las características del conocimiento científico social, para mantener y conservar su perspectiva abierta, crítica, problémica e interdisciplinar de la realidad.

Por ello, para ser abordados en el diseño curricular del presente proyecto, los estándares de ciencias sociales fueron repensados y estructurados según las características particulares y necesidades educativas específicas de los estudiantes en situación de discapacidad de la Fundación Luna Create. De igual forma, estos estándares se reorganizaron también teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje, el grado de comportamiento y comprensión de los estudiantes que conforman los dos grupos (grupo básico y grupo avanzado) en los que se trabajó el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por consiguiente, teniendo en cuenta los anteriores parámetros, los estándares curriculares de ciencias sociales para la población escolar en situación de discapacidad, se construyeron y organizaron de la siguiente forma:

Cuadro 8. Estándares curriculares de ciencias sociales para la población escolar en situación de discapacidad de la Fundación Luna Create.



Me ubico en el entorno físico, utilizando referentes espaciales como arriba, abajo, izquierda y derecha.

Identifico y describo características de las diferentes regiones naturales de Colombia y del mundo.

Identifico formas de medir el tiempo (horas, días y años) y las relaciono con mis actividades diarias.

Establezco relaciones entre la ubicación geoespacial y las características climáticas del entorno.

Reconozco las características de la tierra como planeta vivo.

Reconozco en mi entorno cercano las huellas que dejaron las comunidades que lo ocuparon en el pasado (monumentos, museos, y sitios de conservación histórica).

Identifico las regiones naturales y algunas formas del paisaje colombiano.

Identifico, describo y comparo algunas características sociales, políticas, económicas y culturales de las comunidades prehispánicas de América, Colombia y Nariño.

Identifico y describo algunas características sociales, y culturales de las comunidades prehispánicas en América Latina y Colombia.

Conozco algunos de los aspectos sociales, económicos, políticos y culturales que dieron origen a los diferentes periodos históricos en América Latina y Colombia (Descubrimiento, Colonia, Independencia y Republica).

Identifico algunos elementos que permiten reconocermme como miembro de un grupo y de una nación, (territorio, costumbres, simbolos patrios, etc.).

Describo el impacto del proceso de modernización (desarrollo de los medios de comunicación, industrialización, urbanización...) en la organización social, política, económica y cultural de Colombia.

Reconozco la responsabilidad que tienen las personas elegidas por voto popular (Presidente, Gobernador, Alcalde, concejales).

Describo y comparo los diferentes mecanismos de participación ciudadana contemplados en la constitución política de 1991 de Colombia.



Fuente: esta investigación.

6.1.2 Competencias

Dentro de los estándares curriculares se ha denominado las competencias como el punto central de todos los aspectos socioculturales en la sociedad y la repercusión de los mismos en la formación del ser humano. Todo ello relacionado al proceso educativo como desarrollo conjunto de competencias que requiere de un horizonte determinado en beneficio a la enseñanza y formación personal como proyecto de vida específico.

La noción de competencia, históricamente referida al contexto laboral, ha enriquecido su significado en el mundo de la educación en donde es entendida como saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes (MEN, 2006, p. 12).

Igualmente es importante determinar que las competencias corresponden a la identificación de problemas de índole social y disciplinares, en el cual se hace énfasis el desempeño integral y la orientación pertinente de la educación. De esta forma, los estándares hacen parte de las competencias en cuanto a la valoración y desarrollo de sus diferentes niveles, con relación al quehacer educativo de las instituciones escolares.

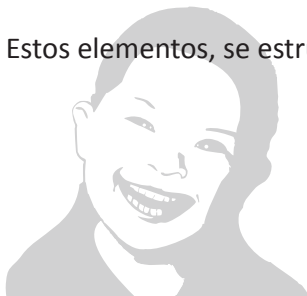
Si bien los estándares hacen énfasis en las competencias más que en los contenidos temáticos, no los excluyen. La competencia no es independiente de los contenidos temáticos de un ámbito del saber que, del saber cómo, del saber porque y del saber para qué, pues para el ejercicio de cada competencia se requieren muchos conocimientos, habilidades, destrezas, comprensiones, actitudes y disposiciones específicas del dominio de que se trata, sin los cuales no puede decirse que la persona es realmente competente en el ámbito seleccionado (MEN, 2006, p. 12).

Asimismo, los estándares posibilitan la orientación correcta en los establecimientos educativos que tienen en cuenta el desarrollo de las competencias sin determinar el tiempo, ya que permite el desarrollo integral del estudiante desde el saber y saber hacer ayudando a identificar el avance en el proceso escolar en cuanto a las competencias planteadas.

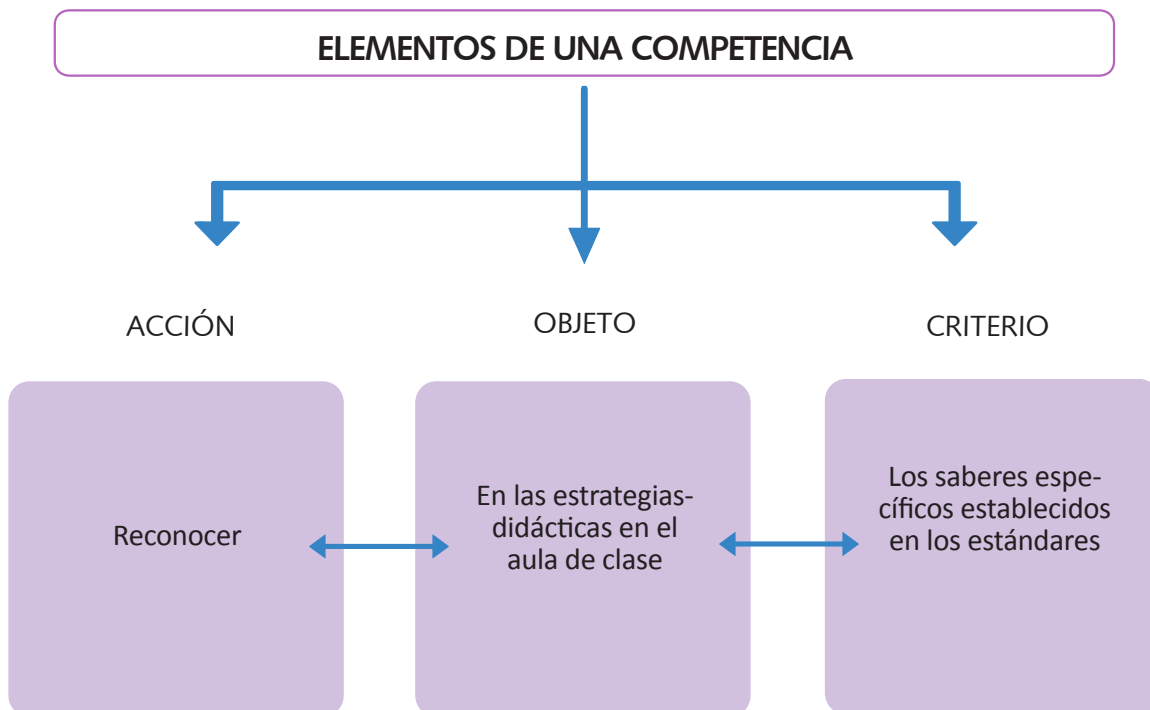
Para realizar la formulación de las competencias nos apoyamos en los planteamientos de Sergio Tobón realizados en el libro titulado: “Formación basada en Competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica” (2004). De aquí se sustrae los tres elementos de una competencia: acción, objeto y criterio.

- La acción corresponde al verbo que puntualiza lo que el estudiante ha de realizar;
- El sujeto vienen a ser aquellos objetos sobre los cuales se realiza la acción, y
- El criterio es la condición de calidad, pertinencia o significatividad que se establece sobre el objeto para la realización de la acción. (Arteaga, 2011, p. 35).

Estos elementos, se estructuran en el siguiente esquema.



Esquema 10. Formulación de competencias (ejemplo).



Fuente: Esta investigación.

En este sentido, los anteriores aspectos contribuyen a la formulación específica de las competencias, derivadas de los estándares generales como referentes estratégicos. En nuestro caso, las competencias se establecen para personas con necesidades educativas especiales, en donde se articule el proceso educativo y formativo con el diseño e implementación de herramientas y recursos acordes para desarrollar tales competencias.

En síntesis, el estándar curricular enfoca la mirada educativa con la ayuda de un sub-eje curricular como tema específico, el cual se desarrolla dentro del proceso de enseñanza, para luego establecer la competencia que permite al estudiante comprender con claridad la realidad de la sociedad y su interacción con ella.

A continuación se describe en el siguiente esquema, las diferentes competencias que se construyeron para el presente proyecto curricular de ciencias sociales.



Cuadro 9. Descripción de competencia para el grupo básico de la Fundación Luna Createarte.

ESTÁNDAR CURRICULAR	SUB-EJE CURRICULAR	COMPETENCIA
Identifico y describo algunas características físicas, sociales, culturales y emocionales de las comunidades a las que pertenezco que hacen de mí un ser único.	Me reconozco como ser único.	Reconocer y respetar mis rasgos individuales y los de los demás como miembros activos de la sociedad.
Identifico funciones básicas de organizaciones sociales de mi entorno (familia, fundación, barrio o corregimiento).	Función de las organizaciones sociales	Participar en la construcción de grupos sociales, afianzando mi auto relación con los demás.
Conozco mis derechos y deberes e identifico algunas instituciones que velan por su cumplimiento (comisaria de familia, ICBF).	Cuáles son mis derechos y deberes.	Defender mis derechos y los de otras personas contribuyendo en el cumplimiento de los mismos.
Me ubico en el entorno físico, utilizando referentes espaciales como arriba, abajo, izquierda y derecha.	Referentes espaciales y puntos cardinales en mi ubicación en el entorno físico.	Utilizar los referentes espaciales y puntos cardinales para ubicarme en cualquier espacio geográfico.
Identifico formas de medir el tiempo (horas, días y años) y las relaciono con mis actividades diarias.	Distribuyo mí tiempo.	Orientar de forma adecuada todas las actividades que realizo, teniendo en cuenta las formas de medir el tiempo.
Reconozco las características de la tierra como planeta vivo.	El sistema solar y el planeta tierra.	Identificar y conocer que elementos conforman el universo y el planeta tierra.



Identifico las regiones naturales y algunas formas del paisaje colombiano.

Regiones naturales de Colombia y sus diferentes paisajes.

Conocer las características esenciales de las regiones naturales de Colombia y reconocer los diferentes paisajes que las diferencia.

Identifico y describo algunas características sociales, y culturales de las comunidades prehispánicas en América Latina y Colombia.

Conozcamos las principales culturas prehispánicas de Latinoamérica y Colombia.

Reconocer las características más importantes de las principales culturas prehispánicas de Latinoamérica y Colombia.

Identifico algunos elementos que permiten reconocermelo como miembro de un grupo y de una nación (territorio, costumbres, símbolos, patrios, etc.).

Los símbolos patrios como representación de nuestro país y región.

Reconocer los símbolos patrios como representación de nuestra nación, municipio y ciudad.

Reconozco la responsabilidad que tienen las personas elegidas por voto popular (presidente, gobernador, alcalde, concejales).

El voto como mecanismo de participación democrática.

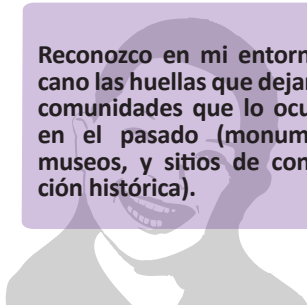
Comprender la importancia de elegir por medio del voto a los diferentes representantes de las organizaciones a las que pertenezco.

Fuente: esta investigación.



Cuadro 10. Descripción de competencia para el grupo avanzado de la Fundación Luna Create.

ESTÁNDAR CURRICULAR	SUB-EJE CURRICULAR	COMPETENCIA
<p>Identifico características y funciones básicas de las organizaciones sociales y políticas de mi entorno (familia, fundación, barrio, corregimiento, resguardo, vereda, municipio...).</p>	<p>Organizaciones sociales y políticas</p>	<p>Participar en la construcción de normas para la convivencia en las organizaciones sociales y políticas a las que pertenezco.</p>
<p>Reconozco características de la tierra que la hacen un planeta vivo.</p>	<p>El universo, el sistema solar y el planeta tierra.</p>	<p>Reconocer las características del universo, el sistema solar y la tierra, como un todo vivo dialécticamente articulado del que hago parte como una partícula pensante.</p>
<p>Identifico y describo algunos elementos que permiten reconocerse como miembro de un grupo regional y de una nación (territorio, lenguas, costumbres, símbolos patrios, entre otros).</p>	<p>Símbolos patrios y regionales</p>	<p>Comprender y valorar los diferentes símbolos patrios y regionales como representación del territorio en donde vivo y como elementos que generan identidad cultural.</p>
<p>Identifico y describo características de las diferentes regiones naturales de Colombia y del mundo.</p>	<p>Regiones naturales de Colombia y del mundo.</p>	<p>Comprender los cambios y problemáticas ambientales que asechan actualmente en las regiones naturales de Colombia y del mundo, teniendo como referencia el compromiso frente a la protección y conservación del planeta.</p>
<p>Establezco relaciones entre la ubicación geoespacial y las características climáticas del entorno.</p>	<p>Los pisos térmicos en el relieve andino.</p>	<p>Reconocer la relación del espacio geográfico y el clima en nuestro relieve andino.</p>
<p>Reconozco en mi entorno cercano las huellas que dejaron las comunidades que lo ocuparon en el pasado (monumentos, museos, y sitios de conservación histórica).</p>	<p>Patrimonio histórico y cultural de mi ciudad.</p>	<p>Reconocer la importancia de los museos y monumentos históricos como espacios de conservación del patrimonio histórico y cultural de mi ciudad.</p>



Identifico, describo y comparo algunas características sociales, políticas, económicas y culturales de las comunidades prehispánicas de América, Colombia y Nariño.

Comunidades prehispánicas de América, Colombia y Nariño.

Diferenciar y valorar los aportes sociales, políticos, económicos, y culturales de las comunidades prehispánicas de América, Colombia y Nariño.

Conozco algunos de los aspectos sociales, económicos, políticos y culturales que dieron origen a los diferentes periodos históricos en América Latina y Colombia (Descubrimiento, Colonia, Independencia y Republica).

Descubrimiento, Colonia, Independencia y Republica en América Latina y Colombia.

Identificar acontecimientos o sucesos que distinguieron cada proceso histórico en América Latina y Colombia.

Describo el impacto del proceso de modernización (desarrollo de los medios de comunicación, industrialización, urbanización...) en la organización social, política, económica y cultural de Colombia.

El proceso de modernización en Colombia durante el siglo XIX y XX.

Distinguir y comprender los diferentes procesos que llevaron a la modernización tanto en el aspecto social, político, económico y cultural de Colombia.

Describo y comparo los diferentes mecanismos de participación ciudadana contemplados en la constitución política de 1991 de Colombia.

Democracia y mecanismos de participación ciudadana en Colombia

Reconocer la importancia de los mecanismos de participación ciudadana en el ámbito de una democracia justa e integra en nuestro país.

Fuente: esta investigación.



6.1.3 Desempeños

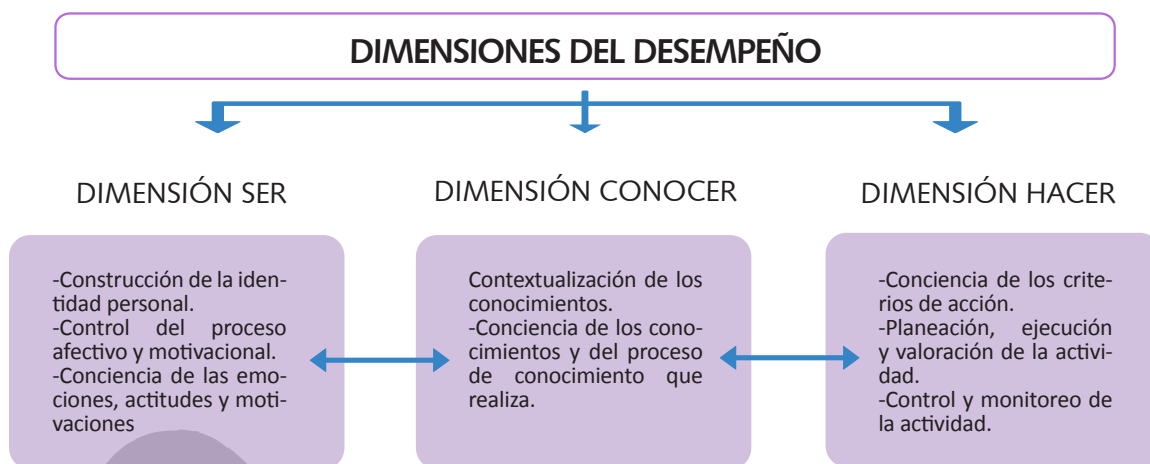
Primero que todo es importante reiterar que a partir del planteamiento de las competencias, se establecen los desempeños, en la medida que las competencias formalizan los desempeños que se esperan de los estudiantes. Por lo tanto, los desempeños específicamente se refieren a la actuación en la realidad, mediante la realización de actividades y resolución de problemas.

De esta forma, los desempeños también se pueden asumir como las acciones que los estudiantes realicen a partir del desarrollo de unas competencias. Esta manifestación del estudiante, como la manifiesta Tobón (2004) debe ser vista como una unidad de todas las dimensiones del ser humano. Al respecto expresa que “Toda acción está mediada por procesos mentales, físicos, ambientales, interpersonales y culturales, por lo cual el desempeño debe ser asumido en su integralidad [...]”.(p. 63).

No obstante, en el marco del diseño curricular, la planificación didáctica y la valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es necesario diferenciar las dimensiones que componen la realización de las actividades humanas. Esto facilita los procesos formativos que llevan a cabo los docentes, por cuanto permite estar pendiente de las particularidades y necesidades que inciden en la globalidad de la acción pedagógica. Por ejemplo: nos ayuda a diferenciar si las fallas o las dificultades derivan de la falta de motivación (saber ser) del estudiante o por el contrario de la incomprensión del proceso o control de la actividad (saber hacer) (Arteaga, 2011, p. 38).

Para ampliar un poco más lo concerniente a los desempeños y sus dimensiones, es esencial volver a retomar lo que propone Tobón en el siguiente esquema.

Esquema 11. Dimensiones del desempeño. Adaptado del texto “Formación basada en Competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica”.



Fuente: (Tobón, 2004).



En esta medida, para la formulación de los desempeños en el diseño curricular del presente proyecto, fue fundamental retomar todo lo estructurado en los estándares curriculares y en sus respectivas competencias, en las cuales según las necesidades educativas y realidades específicas de cada uno de los estudiantes en situación de discapacidad, se construyeron los desempeños básicos esperados para ellos, manifestados en el quehacer pedagógico, curricular y didáctico que se llevó a cabo durante el proceso educativo.

6.1.4 Saberes

En el diseño curricular del proyecto, además es importante definir el tipo de saberes conceptuales que se espera desarrollar en los estudiantes, de los cuales se requiere para promover el desarrollo de las competencias en los mismos. Por ello, los saberes conceptuales se derivan prioritariamente de los estándares curriculares establecidos, bajo el criterio de pertinencia en ejecutar este mismo estándar y a la vez la competencia respectiva.

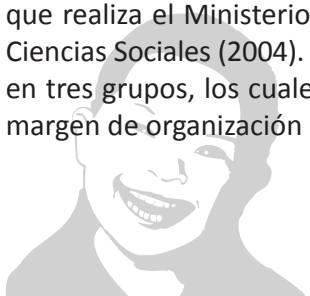
En esta medida, todos los componentes curriculares del proyecto quedan articulados entre sí, como se ilustra en el siguiente esquema. Es así como, los estándares curriculares en realidad son la base desde la cual se desprenden o se abstraen los demás componentes.

Esquema 12. Componentes curriculares del proyecto curricular.

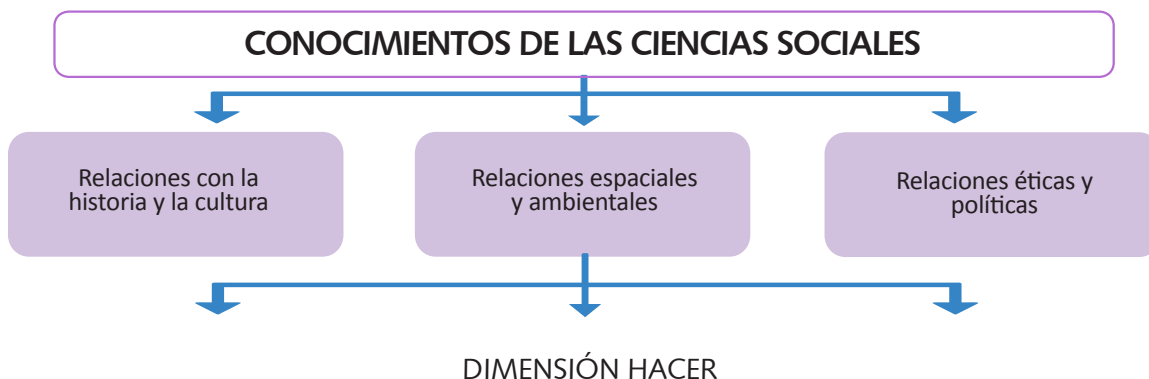


Fuente: esta investigación.

Retomando los saberes conceptuales, en el proyecto curricular se toma como referente la estructura que realiza el Ministerio de Educación Nacional en los Estándares Básicos de Competencia de Ciencias Sociales (2004). En esta clasificación, se articulan los saberes de las diferentes disciplinas en tres grupos, los cuales sólo poseen un manejo didáctico de ellos, pero que proporciona un margen de organización para su tratamiento. Al respecto se deriva el siguiente esquema.



Esquema 13. Adaptado de “Los saberes de las ciencias sociales”.



Fuente: (MEN, 2004, p. 114).

Por ello, se puede apreciar las tres subdivisiones que toma el MEN para aquellas actuaciones referidas a los saberes específicos desarrollados para las ciencias sociales, que para el caso del presente proyecto curricular, estos saberes o conocimientos tienen que ser adecuados a las necesidades o requerimientos de aprendizaje de la población escolar, permitiendo su diversificación y contextualización para poder contribuir eficientemente a la solución de los problemas prioritarios que han sido identificados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en situación de discapacidad.

6.1.5 Estrategias

En este quinto y último componente del diseño del proyecto curricular del área de ciencias sociales, nos remitimos específicamente a la planeación didáctica como la organización sistemática y coherente de los elementos, los cuales hacen parte de la actividad académica, comprometiendo al mismo tiempo las experiencias establecidas en la relación del docente y el estudiante en dicho proceso.

Por tal motivo, la planificación curricular vincula al estudiante de tal manera que este considere la importancia de promover técnicas que lo favorezcan en la toma de decisiones con una orientación pertinente de todas sus acciones personales y lo conduzca a un que hacer pedagógico mucho más flexible, en donde los conocimientos lleguen de modo que el estudiante peerme sus saberes en la vida cotidiana.

La organización de procedimientos hace parte de la planeación curricular, creando el objetivo para orientar el aprendizaje en el modo de enseñar, que validan las características y necesidades del alumnado como parte de una integración académica compleja.

Además, a través de ella se permite enriquecer las actividades educativas con metodologías y estrategias didácticas, reconsiderando las necesidades específicas que el alumnado requiere en el aula, las cuales posibilitan la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizajes de la población escolar en situación de discapacidad, para de igual forma aportar en la modificación de conductas y comportamientos escolares.

A la hora de llegar a la creación de experiencias de aprendizaje, se privilegiará aquellas que se articulen por una parte al manejo interdisciplinario de los saberes y a la perspectiva de la construcción social del conocimiento. De otra parte, que se articulen a las intencionalidades de los desempeños proyectados y a los emergentes en la práctica misma (Arteaga, 2011, p. 41).

En el siguiente esquema se ilustra la forma como se articulan los elementos de la planificación didáctica.

Esquema14. Adaptación de los elementos de la planificación didáctica



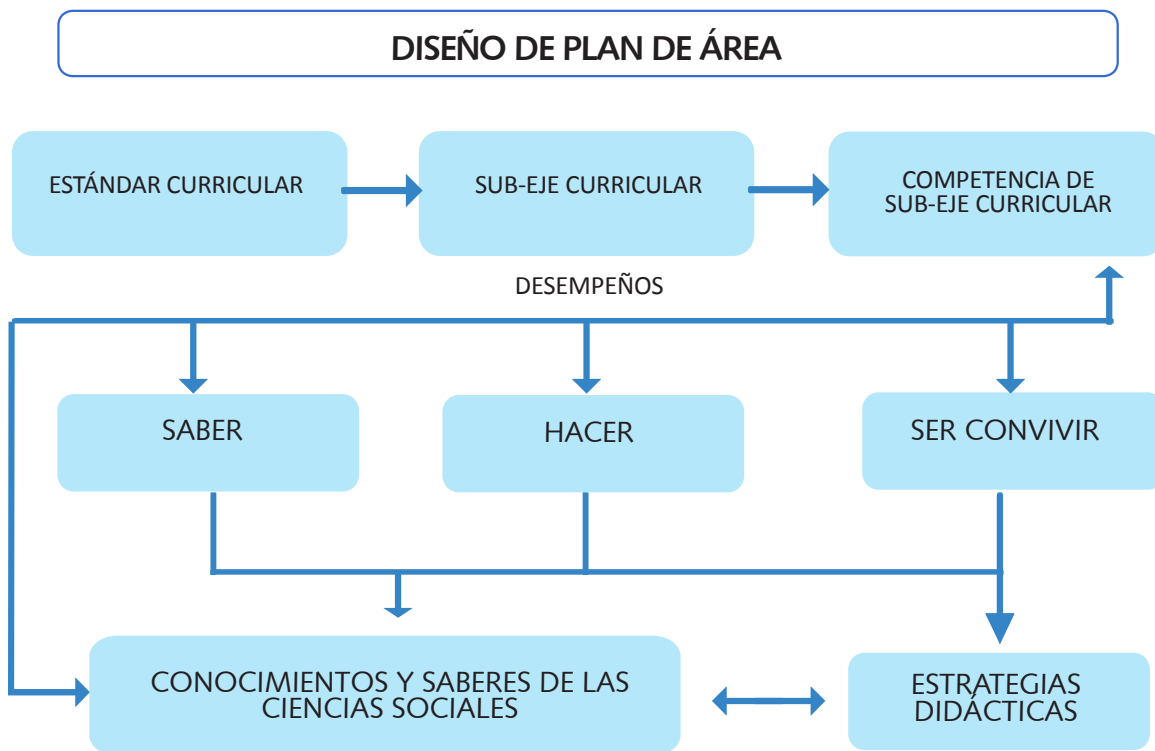
Fuente: (Arteaga, 2011, p. 41).

Finalmente, para concretar todo lo abordado en este capítulo de la estructuración y diseño curricular, reiteramos que el proyecto curricular se constituirá con cada uno de los componentes anteriormente explicados: 1) estándares curriculares, 2) competencias, 3) desempeños, 4) saberes y 5) estrategias. Ellos se articulan de manera descendente a niveles más específicos de planeación curricular como lo es el plan de clase o el taller educativo; y también realizan un proceso de retroalimentación según la reflexión e investigación de la práctica pedagógica. En los esquemas 1 y 10 se indica la forma como ellos se articulan y a la vez se interrelacionan.

A continuación se representa la estructuración de los elementos de plan de área del cual surge el formato.



Esquema 15. Elementos del plan de área.



Fuente: (Arteaga, 2011, p. 42).

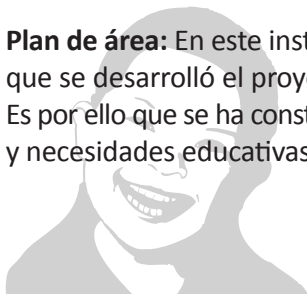
6.2 Instrumentación Curricular

Dentro de la realización del diseño curricular en el área de ciencias sociales fue necesario implementar algunos instrumentos que permitieron una mayor solidez en la planificación y construcción de dicho proyecto. Todos los instrumentos utilizados corresponden al nivel de concreción curricular III, el cual se fundamenta en la organización didáctica en los procesos formativos.

Es importante señalar que en la fundamentación y orientación del diseño curricular existe un instrumento indispensable que es el plan de área el cual corresponde al nivel de concreción II en donde se establece los componentes indispensables en el trabajo pedagógico del área. Es así como estos componentes se retoman en el nivel de concreción III, teniendo en cuenta la instrumentación didáctica que se aborda en dicho nivel.

Por tal motivo se establecen como instrumentos:

Plan de área: En este instrumento es indispensable tener en cuenta que la población escolar en la que se desarrolló el proyecto curricular, se divide en dos grupos (grupo básico y grupo avanzado). Es por ello que se ha constituido un plan de área determinado para cada grupo según sus capacidades y necesidades educativas especiales.



Planes de aula: Es la planificación de contenidos y actividades que se derivan específicamente de los estándares curriculares y las competencias.

Taller educativo: Es el instrumento que permite integrar y reflexionar todos los saberes brindados en el aula, favoreciendo el desarrollo de desempeños.

Estrategia didáctica: Es el producto de la actividad creativa del docente, es decir este instrumento orientar la acción de la enseñanza con la ayuda de técnicas y procedimientos que flexibilicen el proceso de aprendizaje.

Igualmente es fundamental mencionar que todos los anteriores instrumentos fueron aplicados de forma individualizada, ya que la población escolar en situación de discapacidad requiere una atención adecuada ante sus exigencias y necesidades educativas.

A continuación se presentan los formatos de cada uno de estos instrumentos y en anexos se ofrece un ejemplo detallado de los mismos.



Proyecto curricular de área

FUNDACIÓN LUNA CREATE PLANEACIÓN CURRICULAR

PROYECTO CURRICULAR DE ÁREA

Docente:

Área:

Grupo:

Estándar N°:

ESTÁNDAR CURRICULAR

IDENTIFICACIÓN DEL
SUB-EJE CURRICULAR

COMPETENCIA DEL
SUB-EJE CURRICULAR

DESEMPEÑOS

SABER

HACER

SER Y CONVIVIR

SABERES-ÁMBITOS CONCEPTUALES

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS



Plan de aula

FUNDACIÓN LUNA CREATE
PLANEACIÓN CURRICULAR

PLAN DE AULA

Docente:

Área: Ciencias sociales

Grupo:

Plan N°:

Fecha:

SUB-EJE CURRICULAR

COMPETENCIA

SABERES

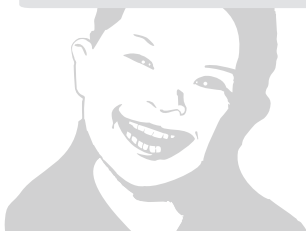
DESEMPEÑOS ESPECÍFICOS

ESTRATEGIAS

EVIDENCIAS

RECURSOS

TALLERES EDUCATIVOS



Taller educativo

FUNDACIÓN LUNA CREATETE
PLANEACIÓN CURRICULAR

TALLER EDUCATIVO

Docente:

Área: Ciencias sociales

Grupo:

Taller No.:

Fecha:

COMPETENCIA

DESEMPEÑO A TRABAJARSE

TÍTULO:

ESTRATEGIA

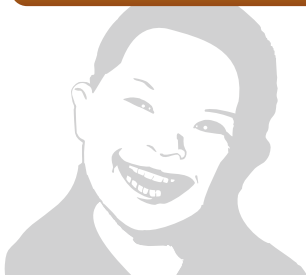
EVIDENCIA

RECURSOS

DESCRIPCIÓN DEL TALLER

GUIA DE REFLEXIÓN

ANEXOS



Estrategia didáctica

FUNDACIÓN LUNA CREATE
PLANEACIÓN CURRICULAR

ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Docente:

Área: Ciencias sociales

Grupo:

Estrategia No

TÍTULO:

PROPOSITO

DESCRIPCIÓN



6.3 Malla curricular de ciencias sociales para el grupo básico y avanzado de la Fundación Luna Createarte.

MALLA CURRICULAR DE CIENCIAS SOCIALES GRUPO BÁSICO

FUNDACIÓN LUNA CREATE PLANEACIÓN CURRICULAR

PROYECTO CURRICULAR DE ÁREA

Docente: Viviana Elizabeth Guacas

Área: Ciencias sociales

Grupo: Básico

Estándar N°: Uno

ESTÁNDAR CURRICULAR

Identifico y describo algunas características físicas, sociales, culturales y emocionales de las comunidades a las que pertenezco que hacen de mí un ser único.

IDENTIFICACIÓN DEL SUB-EJE CURRICULAR

Me reconozco como ser único.

COMPETENCIA DEL SUB-EJE CURRICULAR

Reconocer y respetar mis rasgos individuales y los de los demás como miembros activos de la sociedad.

DESEMPEÑOS

SABER

- Describe sus rasgos físicos y emocionales que lo identifica como persona única en la sociedad.
- Identifica las principales comunidades sociales.
- Identifica las características de las comunidades a las que pertenece.

HACER

- Identifica características físicas que tanto el como otras personas poseen.
- Reconoce las manifestaciones culturales y sociales de las comunidades.
- Relaciona sus diferentes actividades personales con el contexto cotidiano.

SER Y CONVIVIR

- Valora las cualidades físicas que tiene como persona, respetando la de los demás.
- Respeta las diferencias de las comunidades sociales a las que pertenece.
- Valora aspectos sociales que promueven el desarrollo personal.
- Participa de las actividades culturales realizadas por las comunidades.

SABERES-ÁMBITOS CONCEPTUALES

- Como soy yo
- Organizaciones sociales.
- Familia, establecimiento escolar, Barrio o corregimiento.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

- Expresión artística: Representación de sí mismo y mi familia.
- Video.

FUNDACIÓN LUNA CREATE PLANEACIÓN CURRICULAR

PROYECTO CURRICULAR DE ÁREA

Docente: Viviana Elizabeth Guacas

Área: Ciencias sociales

Grupo: Básico

Estándar N°: Dos

ESTÁNDAR CURRICULAR

Identifico funciones básicas de organizaciones sociales de mi entorno (familia, fundación, barrio o corregimiento).

IDENTIFICACIÓN DEL SUB-EJE CURRICULAR

Función de las organizaciones sociales.

COMPETENCIA DEL SUB-EJE CURRICULAR

Participar en la construcción de grupos sociales, afianzando mi auto relación con los demás.

DESEMPEÑOS

SABER

- Identifica algunas características y actitudes de su familia, entorno social y escolar.
- Identifica aportes culturales de la comunidad a la cual hace parte.

HACER

- Identifica el papel de su comunidad social y escolar en su contexto.
- Reconoce las principales funciones que cumplen cada uno de los miembros de las organizaciones sociales.

SER Y CONVIVIR

- Valora las semejanzas y diferencias de las personas cercanas como miembro de una comunidad social.
- Participa en la construcción de normas para una mejor convivencia.

SABERES-ÁMBITOS CONCEPTUALES

- Organizaciones sociales: Familia, fundación y barrio.
- Funciones básicas de las organizaciones sociales.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

- Juego de roles: ¿Cuáles son mis funciones?
- Video: Grupos sociales.
- Trabajo en equipo.



**FUNDACIÓN LUNA CREATE
PLANEACIÓN CURRICULAR**

**PROYECTO CURRICULAR
DE ÁREA**

Docente: Viviana Elizabeth Guacas

Área: Ciencias sociales

Grupo: Básico

Estándar N°: Tres

ESTÁNDAR CURRICULAR

Conozco mis derechos y deberes e identifico algunas instituciones que velan por su cumplimiento (comisaria de familia, ICBF).

**IDENTIFICACIÓN DEL
SUB-EJE CURRICULAR**

Cuáles son mis derechos y deberes.

**COMPETENCIA DEL
SUB-EJE CURRICULAR**

Defender mis derechos y los de otras personas contribuyendo en el cumplimiento de los mismos.

DESEMPEÑOS

SABER

- Reconoce los principales derechos de los niños.
- Conoce las instituciones sociales que velan por el cumplimiento de los derechos de los niños.
- Identifica los deberes de las comunidades a las cuales pertenece.

HACER

- Contribuye con el derecho a recibir un buen trato, cuidado y amor dentro de la comunidad educativa.
- Manifiesta desacuerdo en el incumplimiento de los derechos y deberes de los niños.
- Reconoce que todos los niños y niñas son personas con el mismo valor y los mismos derechos.

SER Y CONVIVIR

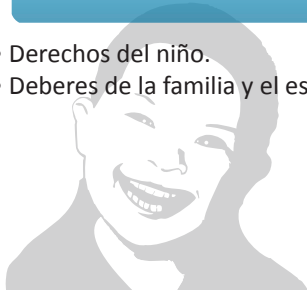
- Valora los derechos de los niños como parte fundamental del ser humano.
- Expresa la importancia de los derechos de los niños en su vida personal y social.
- Asume y cumple sus deberes como miembro activo de una sociedad.
- Contribuye a la disminución de prácticas discriminatorias dentro del establecimiento escolar.

SABERES-ÁMBITOS CONCEPTUALES

- Derechos del niño.
- Deberes de la familia y el establecimiento escolar.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

- Expresión artística: Cartelera derechos del niño.
- Dinámica de grupos.
- Video: Mis derechos y deberes.



FUNDACIÓN LUNA CREATE PLANEACIÓN CURRICULAR

PROYECTO CURRICULAR DE ÁREA

Docente: Viviana Elizabeth Guacas

Área: Ciencias sociales

Grupo: Básico

Estándar N°: Cuatro

ESTÁNDAR CURRICULAR

Me ubico en el entorno físico, utilizando referentes espaciales como arriba, abajo, izquierda y derecha.

IDENTIFICACIÓN DEL SUB-EJE CURRICULAR

Referentes espaciales y puntos cardinales en mi ubicación en el entorno físico.

COMPETENCIA DEL SUB-EJE CURRICULAR

Utilizar los referentes espaciales y puntos cardinales para ubicarme en cualquier espacio geográfico.

DESEMPEÑOS

SABER

- Conoce los referentes espaciales (arriba, abajo, izquierda y derecha).
- Identifica los puntos cardinales.

HACER

- Implementa los referentes espaciales a todas las actividades cotidianas que realiza.
- Utiliza los puntos cardinales para orientarse en el entorno que se desenvuelve.

SER Y CONVIVIR

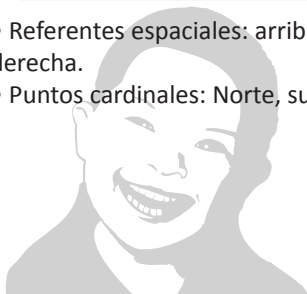
- Reconoce la ubicación espacial de su hogar y establecimiento escolar según los referentes espaciales.
- Utiliza los puntos cardinales para su ubicación cotidiana.

SABERES-ÁMBITOS CONCEPTUALES

- Referentes espaciales: arriba, abajo, izquierda y derecha.
- Puntos cardinales: Norte, sur, este y oeste.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

- Expresión artística: referentes cardinales en mi ciudad.
- Juego: Me ubico en mi espacio.
- Recorrido guiado.



**FUNDACIÓN LUNA CREATE
PLANEACIÓN CURRICULAR**

**PROYECTO CURRICULAR
DE ÁREA**

Docente: Viviana Elizabeth Guacas

Área: Ciencias sociales

Grupo: Básico

Estándar N°: Cinco

ESTÁNDAR CURRICULAR

Identifico formas de medir el tiempo (horas, días y años) y las relaciono con mis actividades diarias.

**IDENTIFICACIÓN DEL
SUB-EJE CURRICULAR**

Distribuyo mí tiempo.

**COMPETENCIA DEL
SUB-EJE CURRICULAR**

Orientar de forma adecuada todas las actividades que realizo, teniendo en cuenta las formas de medir el tiempo.

DESEMPEÑOS

SABER

- Relaciona algunas de sus actividades cotidianas con las formas de medir el tiempo.
- Identifica la importancia de distribuir el tiempo al realizar cada una de las actividades diarias.

HACER

- Interpreta adecuadamente el uso del reloj y calendario como elementos de medir el tiempo.
- Reconoce algunas fechas importantes en su vida cotidiana.

SER Y CONVIVIR

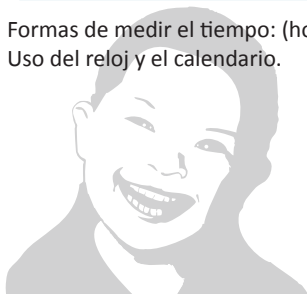
- Maneja el tiempo adecuado en las actividades escolares y familiares.
- Valora y aprovecha adecuadamente el tiempo libre.

SABERES-ÁMBITOS CONCEPTUALES

- Formas de medir el tiempo: (horas, días y años).
- Uso del reloj y el calendario.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

- Expresión artística: Días de la semana y las fechas más importantes del año.
- Video: Mis actividades diarias.



**FUNDACIÓN LUNA CREATE
PLANEACIÓN CURRICULAR**

**PROYECTO CURRICULAR
DE ÁREA**

Docente: Viviana Elizabeth Guacas

Área: Ciencias sociales

Grupo: Básico

Estándar N°: Seis

ESTÁNDAR CURRICULAR

Reconozco las características de la tierra como planeta vivo.

**IDENTIFICACIÓN DEL
SUB-EJE CURRICULAR**

El sistema solar y el planeta tierra.

**COMPETENCIA DEL
SUB-EJE CURRICULAR**

Identificar y conocer que elementos conforman el universo y el planeta tierra.

DESEMPEÑOS

SABER

- Conoce los diferentes elementos que conforman el universo.
- Conoce los diferentes planetas que conforman el sistema solar.
- Identifica la tierra como el planeta en el cual habito.

HACER

- Identifica la importancia de conocer los elementos del universo.
- Establece la importancia de conocer el planeta tierra.
- Reconoce las diferencias del planeta tierra con respeto a los demás.

SER Y CONVIVIR

- Valora la energía que proporciona el sol como la estrella luminosa del sistema solar.
- Valora y cuida el medio ambiente como parte fundamental del planeta tierra.
- Plantea alternativas de solución ante la problemática ambiental.

SABERES-ÁMBITOS CONCEPTUALES

- Sistema planetario.
- Planeta tierra.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

- Video: El planeta en donde vivo.
- Expresión artística: Sistema planetario.
- Expresión plástica: Mi planeta tierra.



FUNDACIÓN LUNA CREATEARTE PLANEACIÓN CURRICULAR

PROYECTO CURRICULAR DE ÁREA

Docente: Viviana Elizabeth Guacas

Área: Ciencias sociales

Grupo: Básico

Estándar N°: Siete

ESTÁNDAR CURRICULAR

Identifico las regiones naturales y algunas formas del paisaje colombiano.

IDENTIFICACIÓN DEL SUB-EJE CURRICULAR

Regiones naturales de Colombia y sus diferentes paisajes.

COMPETENCIA DEL SUB-EJE CURRICULAR

Conocer las características esenciales de las regiones naturales de Colombia y reconocer los diferentes paisajes que las diferencian.

DESEMPEÑOS

SABER

- Distingue las regiones naturales de Colombia.
- Identifica costumbres culturales y sociales de cada una de las regiones.
- Identifica semejanzas y diferencias entre el paisaje urbano y rural.
- Distingue los diferentes pisos térmicos y sus diversos productos agrícolas.
- Comprende las características físicas del paisaje andino relacionándolo con las actividades agrícolas realizadas por sus habitantes.

HACER

- Diferencia aspectos geográficos entre las regiones naturales de Colombia.
- Conoce las características más importantes de cada región, resaltando sus diferencias entre sí.
- Identifica algunos aspectos que diferencian el paisaje urbano del rural.
- Conoce la importancia de cada uno de los pisos térmicos según la variedad del relieve colombiano.

SER Y CONVIVIR

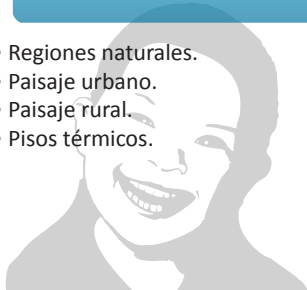
- Valora cada una de las regiones naturales por su riqueza cultural.
- Respeta las costumbres culturales de la región a la cual hace parte.
- Reconoce los paisajes geográficos de Colombia por su gran biodiversidad de flora y fauna.
- Compara las actividades que realizan los habitantes del campo con las actividades de la ciudad.

SABERES-ÁMBITOS CONCEPTUALES

- Regiones naturales.
- Paisaje urbano.
- Paisaje rural.
- Pisos térmicos.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

- Expresión plástica: Regiones naturales, pisos térmicos.
- Expresión artística: Paisaje rural y urbano.
- Rompecabezas: Paisajes.
- Lotería: elementos del paisaje rural y urbano.



**FUNDACIÓN LUNA CREATEARTE
PLANEACIÓN CURRICULAR**

**PROYECTO CURRICULAR
DE ÁREA**

Docente: Viviana Elizabeth Guacas

Área: Ciencias sociales

Grupo: Básico

Estándar N°: Ocho

ESTÁNDAR CURRICULAR

Identifico y describo algunas características sociales, y culturales de las comunidades prehispánicas en América Latina y Colombia.

**IDENTIFICACIÓN DEL
SUB-EJE CURRICULAR**

Conozcamos las principales culturas prehispánicas de Latinoamérica y Colombia.

**COMPETENCIA DEL
SUB-EJE CURRICULAR**

Reconocer las características más importantes de las principales culturas prehispánicas de Latinoamérica y Colombia.

DESEMPEÑOS

SABER

- Identifica las principales comunidades prehispánicas de América Latina.
- Identifica características económicas, sociales y culturales del periodo prehispánico en Colombia.

HACER

- Comprende algunas manifestaciones culturales de las comunidades prehispánicas.
- Compara las costumbres culturales de las comunidades prehispánicas de América Latina y Colombia.

SER Y CONVIVIR

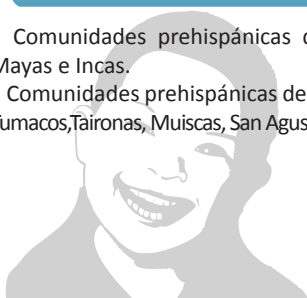
- Comprende la importancia de conocer en la actualidad algunos hechos que fueron historia.
- Valora el legado cultural de sus antepasados.
- Relaciona características sociales y culturales de las comunidades prehispánicas en la actualidad.

SABERES-ÁMBITOS CONCEPTUALES

- Comunidades prehispánicas de América Latina: Aztecas, Mayas e Incas.
- Comunidades prehispánicas de Colombia: Pastos, Quillacingas, Tumacos, Taironas, Muiscas, San Agustín y entre otras.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

- Video: Comunidades prehispánicas de América Latina.
- Expresión artística: Comunidades prehispánicas de Colombia.
- Expresión plástica.



**FUNDACIÓN LUNA CREATE
PLANEACIÓN CURRICULAR**

**PROYECTO CURRICULAR
DE ÁREA**

Docente: Viviana Elizabeth Guacas

Área: Ciencias sociales

Grupo: Básico

Estándar N°: Nueve

ESTÁNDAR CURRICULAR

Identifico algunos elementos que permiten reconocermé como miembro de un grupo y de una nación (territorio, costumbres, símbolos patrios, etc).

**IDENTIFICACIÓN DEL
SUB-EJE CURRICULAR**

Los símbolos patrios como representación de nuestro país y región.

**COMPETENCIA DEL
SUB-EJE CURRICULAR**

Reconocer los símbolos patrios como representación de nuestra nación, municipio y ciudad.

DESEMPEÑOS

SABER

- Identifica los símbolos patrios, como elementos que representan mi país, departamento y municipio.
- Reconoce la bandera y escudo de su país, departamento y municipio.
- Reconoce los colores de las banderas y su significado.

HACER

- Establece semejanzas y diferencias entre el escudo nacional, departamental y municipal.
- Relaciona características importantes de los símbolos patrios.
- Reconoce los diversos colores de cada una de las banderas con su respectivo orden.

SER Y CONVIVIR

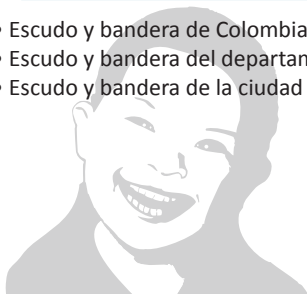
- Demuestra sentido de pertenencia por los símbolos patrios y regionales.
- Respeta y valora los símbolos patrios como identidad nacional.
- Aprecia las diferentes banderas como distintivo propio de cada región.

SABERES-ÁMBITOS CONCEPTUALES

- Escudo y bandera de Colombia.
- Escudo y bandera del departamento de Nariño.
- Escudo y bandera de la ciudad de Pasto.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

- Expresión artística: Bandera, escudo.
- Juego: mis símbolos patrios y regionales.



FUNDACIÓN LUNA CREATE PLANEACIÓN CURRICULAR

PROYECTO CURRICULAR DE ÁREA

Docente: Viviana Elizabeth Guacas

Área: Ciencias sociales

Grupo: Básico

Estándar N°: Diez

ESTÁNDAR CURRICULAR

Reconozco la responsabilidad que tienen las personas elegidas por voto popular (presidente, gobernador, alcalde, concejales).

IDENTIFICACIÓN DEL SUB-EJE CURRICULAR

El voto como mecanismo de participación democrática.

COMPETENCIA DEL SUB-EJE CURRICULAR

Comprender la importancia de elegir por medio del voto a los diferentes representantes de las organizaciones a las que pertenezco.

DESEMPEÑOS

SABER

- Explica el significado de los mecanismos de participación ciudadana como elementos que favorecen la democracia.
- Reconoce la importancia del voto como mecanismo de participación democrática.

HACER

- Identifica la importancia de elegir a sus representantes.
- Conoce las funciones que cumplen los organismos de control y vigilancia.

SER Y CONVIVIR

- Valora la participación activa en la elección de sus representantes en la fundación de forma democrática.
- Asume una actitud de compromiso frente al cumplimiento de las metas establecidas por los líderes elegidos en la fundación.

SABERES-ÁMBITOS CONCEPTUALES

- Mecanismos de participación ciudadana: el voto.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

- Juego: Elijo mi representante.
- Juego de roles.



MALLA CURRICULAR DE CIENCIAS SOCIALES GRUPO AVANZADO

FUNDACIÓN LUNA CREATE PLANEACIÓN CURRICULAR

PROYECTO CURRICULAR DE ÁREA

Docente: Diego Fernando Rosero

Área: Ciencias sociales

Grupo: Avanzado

Estándar N°: Uno

ESTÁNDAR CURRICULAR

Identifico características y funciones básicas de las organizaciones sociales y políticas de mi entorno (familia, fundación, barrio, corregimiento, resguardo, vereda, municipio...).

IDENTIFICACIÓN DEL SUB-EJE CURRICULAR

Organizaciones sociales y políticas.

COMPETENCIA DEL SUB-EJE CURRICULAR

Participar en la construcción de normas para la convivencia en las organizaciones sociales y políticas a las que pertenezco.

DESEMPEÑOS

SABER

- Diferencia y explica algunas características y funciones de las organizaciones sociales y políticas.
- Identifica los factores generadores de cooperación y conflicto en las organizaciones sociales y políticas de mi entorno.

HACER

- Realiza un cuadro comparativo de las características y funciones de las organizaciones sociales y políticas a las que pertenezco.
- Establece situaciones cotidianas que indiquen cumplimiento o incumplimiento en las funciones de algunas organizaciones sociales y políticas de mi entorno.
- Explica la importancia de las normas, las cuales generan ambientes de convivencia entre los miembros de las organizaciones sociales y políticas.

SER Y CONVIVIR

- Valora aspectos de las organizaciones sociales y políticas que promueven el desarrollo individual y comunitario.
- Participa activamente en las diferentes actividades desarrolladas en la fundación.
- Respeta las opiniones y diferentes formas de expresión de los miembros de mis organizaciones sociales y políticas
- Plantea estrategias para solucionar conflictos que en ocasiones se presentan en las organizaciones sociales y política.

SABERES-ÁMBITOS CONCEPTUALES

- Organizaciones sociales y políticas.
- La familia, fundación, barrio, corregimiento, resguardo, vereda, municipio...
- Normas de convivencia.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

- Estudios de casos
- Juego de roles: La familia.
- Resolución de problemas.
- Habilidad de pensamiento: estudio comparativo.

FUNDACIÓN LUNA CREATE PLANEACIÓN CURRICULAR

PROYECTO CURRICULAR DE ÁREA

Docente: Diego Fernando Rosero

Área: Ciencias sociales

Grupo: Avanzado

Estándar N°: Dos

ESTÁNDAR CURRICULAR

Reconozco características de la tierra que la hacen un planeta vivo.

IDENTIFICACIÓN DEL SUB-EJE CURRICULAR

El universo, el sistema solar y el planeta tierra.

COMPETENCIA DEL SUB-EJE CURRICULAR

Reconocer las características del universo, el sistema solar y la tierra, como un todo vivo dialécticamente articulado del que hago parte como una partícula pensante.

DESEMPEÑOS

SABER

- Conoce diversos componentes del universo que lo hacen un espacio vivo y dinámico.
- Identifica algunas de las características más importantes de los planetas que conforman el sistema solar.
- Reconoce las características y elementos de la tierra como el planeta vivo en donde habitamos.
- Identifica cambios en nuestro planeta tierra a través del tiempo.

HACER

- Relaciona los diferentes componentes del universo y el sistema solar con los elementos y seres vivos que habitan en nuestro planeta tierra.
- Implementa actividades que concienticen a la sociedad de la importancia en el cuidado y protección del planeta tierra.
- Argumenta sobre las acciones estatales y sociales para la regulación de los problemas ambientales y el deterioro de la tierra.

SER Y CONVIVIR

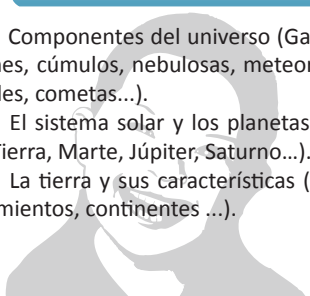
- Cuida y respeta el planeta, participando en jornadas de aseo u otras que ayuden a la protección y preservación de la tierra.
- Evita el uso de elementos y sustancias tóxicas que deterioran la capa de ozono y en general toda la tierra.
- Asume actitudes de compromiso y solidaridad frente a los problemas ambientales de la tierra.

SABERES-ÁMBITOS CONCEPTUALES

- Componentes del universo (Galaxias, estrellas, constelaciones, cúmulos, nebulosas, meteoritos, agujero negro, asteroides, cometas...).
- El sistema solar y los planetas (el Sol, Mercurio, Venus, la Tierra, Marte, Júpiter, Saturno...).
- La tierra y sus características (formación, estructura, movimientos, continentes ...).

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

- Video-foro: El Universo.
- Narración: cuento de la Tierra.
- Esquemas conceptuales: mapas mentales.
- Trabajo de campo: Observatorio astronómico Alberto Quijano.
- Expresión plástica: realización del sistema solar con materiales reciclables.



FUNDACIÓN LUNA CREATE PLANEACIÓN CURRICULAR

PROYECTO CURRICULAR DE ÁREA

Docente: Diego Fernando Rosero

Área: Ciencias sociales

Grupo: Avanzado

Estándar N°: Tres

ESTÁNDAR CURRICULAR

Identifico y describo algunos elementos que permiten reconocermme como miembro de un grupo regional y de una nación (territorio, lenguas, costumbres, símbolos patrios, entre otros).

IDENTIFICACIÓN DEL SUB-EJE CURRICULAR

Símbolos patrios y regionales.

COMPETENCIA DEL SUB-EJE CURRICULAR

Comprender y valorar los diferentes símbolos patrios y regionales como representación del territorio en donde vivo y como elementos que generan identidad cultural.

DESEMPEÑOS

SABER

- Reconoce el territorio, lenguas, costumbres, símbolos patrios y demás elementos que permiten reconocermme como colombiano y nariñense.
- Identifica y comprende el significado de la bandera, escudo e himno de Colombia y Nariño, como símbolos generadores de identidad.

HACER

- Relaciona diferentes aspectos sociales, económicos y culturales en la vida cotidiana de los colombianos y nariñenses.
- Representa gráficamente y describe la significación de las partes y colores de la bandera y el escudo de Colombia y Nariño.
- Explica la importancia de los símbolos patrios y regionales como elementos generadores de identidad.

SER Y CONVIVIR

- Valora diferentes aspectos que permiten reconocermme como colombiano y nariñense.
- Demuestra respeto y orgullo por los símbolos patrios, entonando el himno nacional e izando los pabellones con solemnidad.
- Respeta y valora la diversidad étnica y cultural de mi país y departamento.

SABERES-ÁMBITOS CONCEPTUALES

- República de Colombia (Ubicación geografía y astronómica, relieve, clima, hidrografía, economía, división administrativa y política, cultura...).
- Departamento de Nariño (aspectos físicos, geográficos, sociales, económicos, políticos y culturales ...).
- Símbolos patrios y regionales (Bandera, escudo e himno).
- Normas de convivencia.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

- Expresión artística: Afiches de símbolos patrios y regionales.
- Video-foro.
- Narración: informe escrito.
- Esquemas conceptuales: mapas mentales.

FUNDACIÓN LUNA CREATE PLANEACIÓN CURRICULAR

PROYECTO CURRICULAR DE ÁREA

Docente: Diego Fernando Rosero

Área: Ciencias sociales

Grupo: Avanzado

Estándar N°: Cuatro

ESTÁNDAR CURRICULAR

Identifico y describo características de las diferentes regiones naturales de Colombia y del mundo.

IDENTIFICACIÓN DEL SUB-EJE CURRICULAR

Regiones naturales de Colombia y del mundo.

COMPETENCIA DEL SUB-EJE CURRICULAR

Comprender los cambios y problemáticas ambientales que asechan actualmente en las regiones naturales de Colombia y del mundo, teniendo como referencia el compromiso frente a la protección y conservación del planeta.

DESEMPEÑOS

SABER

- Conoce características geográficas, sociales, económicas y culturales de las diferentes regiones naturales de Colombia y del mundo.
- Identifica los cambios o transformaciones ambientales que se han presentado a lo largo del tiempo en Colombia y en el mundo.
- Comprende las consecuencias del daño y deterioro de las regiones naturales y en general del medio ambiente.

HACER

- Comparo diferentes características de las regiones naturales de Colombia y del mundo.
- Utiliza mapas geográficos y físicos para ubicar las diferentes regiones naturales de Colombia y del mundo.
- Relaciona los cambios ambientales con los cambios globales naturales, sociales y productivos.

SER Y CONVIVIR

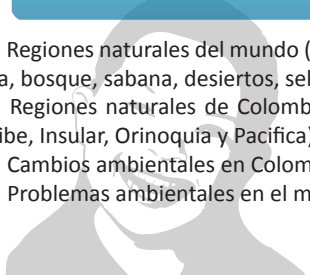
- Valora la diversidad y riqueza de las regiones naturales.
- Propone alternativas de solución ante el deterioro ambiental.
- Asume comportamientos responsables que favorezcan la conservación de las regiones y recursos naturales.
- Emite juicios sobre los problemas ambientales que se presentan en Colombia.

SABERES-ÁMBITOS CONCEPTUALES

- Regiones naturales del mundo (Tundra, estepa, taiga, pradera, bosque, sabana, desiertos, selva...).
- Regiones naturales de Colombia (Amazónica, Andina, Caribe, Insular, Orinoquía y Pacífica).
- Cambios ambientales en Colombia y el mundo.
- Problemas ambientales en el mundo, Colombia y Nariño.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

- Resolución de problemas.
- Video-foro
- Narración: cuento ecológico.
- Expresión artística: afiches y murales ecológicos.



**FUNDACIÓN LUNA CREATEARTE
PLANEACIÓN CURRICULAR**

**PROYECTO CURRICULAR
DE ÁREA**

Docente: Diego Fernando Rosero

Área: Ciencias sociales

Grupo: Avanzado

Estándar N°: Cinco

ESTÁNDAR CURRICULAR

Establezco relaciones entre la ubicación geoespacial y las características climáticas del entorno.

**IDENTIFICACIÓN DEL
SUB-EJE CURRICULAR**

Los pisos térmicos en el relieve andino.

**COMPETENCIA DEL
SUB-EJE CURRICULAR**

Reconocer la relación del espacio geográfico y el clima en nuestro relieve andino.

DESEMPEÑOS

SABER

- Identifica aspectos como el relieve y el clima en el lugar donde habito.
- Comprende las relaciones entre el relieve y el clima de un espacio geográfico.
- Reconoce diferentes formas de relieve en el departamento de Nariño, detallando la gran variedad climática y geográfica de la región.
- Conoce y diferencia los pisos térmicos como factor climático en el relieve andino.

HACER

- Localiza en un mapa geográfico mi espacio regional
- Reconozco las principales características físicas y climáticas del departamento de Nariño.
- Argumenta la importancia del uso sostenible de los recursos naturales para conservar el espacio geográfico y medio ambiente.

SER Y CONVIVIR

- Plantea soluciones a las problemáticas que se presentan en la interacción del hombre con su entorno, para evitar así el deterioro del relieve y los recursos naturales.
- Asume comportamientos que ayuden al cuidado del entorno social y ambiental.
- Cuida y valora la biodiversidad del espacio que me rodea.
- Usa responsablemente los recursos del medio (papel, agua, alimento, energía...).

SABERES-ÁMBITOS CONCEPTUALES

- El espacio geográfico.
- Ubicación geoespacial del departamento de Nariño.
- El relieve y clima del departamento de Nariño.
- Los pisos térmicos en la región andina.
- Los recursos naturales y la biodiversidad.
- El uso sostenible del suelo.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

- Expresión artística: cartelera de pisos térmicos.
- Video-foro.
- Trabajo de campo: visita guiada a entorno ambiental.
- Esquemas conceptuales: mapas mentales.

FUNDACIÓN LUNA CREATEARTE PLANEACIÓN CURRICULAR

PROYECTO CURRICULAR DE ÁREA

Docente: Diego Fernando Rosero

Área: Ciencias sociales

Grupo: Avanzado

Estándar N°: Seis

ESTÁNDAR CURRICULAR

Reconozco en mi entorno cercano las huellas que dejaron las comunidades que lo ocuparon en el pasado (monumentos, museos, y sitios de conservación histórica).

IDENTIFICACIÓN DEL SUB-EJE CURRICULAR

Patrimonio histórico y cultural de mi ciudad.

COMPETENCIA DEL SUB-EJE CURRICULAR

Reconocer la importancia de los museos y monumentos históricos como espacios de conservación del patrimonio histórico y cultural de mi ciudad.

DESEMPEÑOS

SABER

- Conoce algunos aspectos históricos de San Juan de Pasto.
- Comprende el concepto de patrimonio histórico y cultural.
- Reconoce e identifica los museos, monumentos y sitios de gran valor histórico de la ciudad de San Juan de Pasto.
- Identifica la importancia de los museos y monumentos como patrimonio histórico y cultural de San Juan de Pasto.
- Reconoce los carnavales de blancos y negros como patrimonio cultural de mi ciudad y de la humanidad.

HACER

- Comprende la importancia del patrimonio histórico y cultural como el legado que dejaron las comunidades que ocuparon mi ciudad en el pasado.
- Interpreta los objetos que hacen parte de los museos como elementos de conservación del legado histórico y cultural.
- Relaciona algunos acontecimientos y hechos históricos del pasado con los diferentes sitios de conservación histórica de mi ciudad en la actualidad.
- Argumenta la importancia de los carnavales de blancos y negros como legado cultural de mi ciudad.

SER Y CONVIVIR

- Valora la importancia del patrimonio histórico y cultural de mi ciudad.
- Asume comportamientos de respeto y cuidado frente a los museos, monumentos y sitios de conservación histórica de mi ciudad.
- Participa en diferentes actividades o eventos que resaltan la riqueza histórica y cultural de mi ciudad.
- Valora el carnaval de blancos y negros como la expresión artística y cultural de nuestros antepasados y artesanos nariñenses.

SABERES-ÁMBITOS CONCEPTUALES

- Patrimonio histórico y cultural.
- Historia de San Juan de Pasto.
- Los museos, monumentos y sitios históricos como espacios de conservación de nuestro legado histórico y cultural.
- Carnaval de blancos y negros de San Juan de Pasto.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

- Trabajo cooperativo.
- Conversatorio.
- Trabajo de campo: visita guía al Museo Banco de la República, Casona Taminango y Museo Juan Lorenzo Lucero.
- Proyecto de aula: Patrimonio Histórico y cultural de mi ciudad.

FUNDACIÓN LUNA CREATE PLANEACIÓN CURRICULAR

PROYECTO CURRICULAR DE ÁREA

Docente: Diego Fernando Rosero

Área: Ciencias sociales

Grupo: Avanzado

Estándar N°: Siete

ESTÁNDAR CURRICULAR

Identifico, describo y comparo algunas características sociales, políticas, económicas y culturales de las comunidades prehispánicas de América, Colombia y Nariño.

IDENTIFICACIÓN DEL SUB-EJE CURRICULAR

Comunidades prehispánicas de América, Colombia y Nariño.

COMPETENCIA DEL SUB-EJE CURRICULAR

Diferenciar y valorar los aportes sociales, políticos, económicos, y culturales de las comunidades prehispánicas de América, Colombia y Nariño.

DESEMPEÑOS

SABER

- Conoce las principales características de la organización social, política económica y cultural de las comunidades prehispánicas de América, Colombia y Nariño.
- Reconoce los aportes sociales, políticos, económicos, culturales y tecnológicos de las comunidades prehispánicas de América, Colombia y Nariño.
- Comprende la importancia del legado social, económico, político, cultural y tecnológico de los pueblos prehispánicos en el actual desarrollo científico de la sociedad.
- Conoce la situación actual de los pueblos indígenas de América, Colombia y Nariño.

HACER

- Compara y relaciona las características de la organización social, política, económica y social de las comunidades prehispánicas con las sociedades actuales.
- Establece relaciones entre la situación pasado y presente de las comunidades prehispánicas con los actuales pueblos indígenas.
- Argumenta la importancia de los saberes ancestrales de las comunidades prehispánicas, como conocimientos muy valiosos para la actual sociedad.
- Realiza debates en clase acerca de la problemáticas que afectan actualmente a los pueblos indígenas.

SER Y CONVIVIR

- Respeta mis rasgos individuales y culturales y los de otras personas, sin importar el género, etnia, discapacidad o religión.
- Plantea estrategias para la protección de los derechos humanos de las comunidades indígenas de Colombia y Nariño.
- Valora los diferentes aportes de las comunidades prehispánicas, como saberes ancestrales de gran importancia para la actualidad.

SABERES-ÁMBITOS CONCEPTUALES

- Comunidades prehispánicas de América (Mayas, Aztecas, Incas).
- Comunidades prehispánicas de Colombia (Calima, Quimbaya Muisca, Tayrona, San Agustín, Tierradentro, Zenú ...).
- Comunidades prehispánicas de Nariño (Abades, Sindaguas, Tumacos, Pastos y Quillacingas).
- Situación actual de los pueblos indígenas de Colombia y Nariño.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

- Video-foro.
- Expresión corporal: Dramatización.
- Juego: Comunidades prehispánicas de América.
- Esquemas conceptuales: mapas mentales.

FUNDACIÓN LUNA CREATEARTE PLANEACIÓN CURRICULAR

PROYECTO CURRICULAR DE ÁREA

Docente: Diego Fernando Rosero

Área: Ciencias sociales

Grupo: Avanzado

Estándar N°: Ocho

ESTÁNDAR CURRICULAR

Conozco algunos de los aspectos sociales, económicos, políticos y culturales que dieron origen a los diferentes periodos históricos en América Latina y Colombia (Descubrimiento, Colonia, Independencia y República).

IDENTIFICACIÓN DEL SUB-EJE CURRICULAR

Descubrimiento, Colonia, Independencia y República en América Latina y Colombia.

COMPETENCIA DEL SUB-EJE CURRICULAR

Identificará conocimientos o sucesos que distinguieron cada proceso histórico en América Latina y Colombia.

DESEMPEÑOS

SABER

- Conoce y compara algunas causas o condiciones que dieron lugar a los diferentes periodos históricos en América Latina y Colombia.
- Identifica las diferentes formas de resistencia que se presentaron en los procesos de conquista, colonia e independencia de América Latina y Colombia.
- Conoce los diferentes tipos de organizaciones sociales, políticas y económicas que existieron en el periodo de la colonia, independencia y república en América Latina y Colombia.
- Comprende la participación de San Juan de Pasto en los diferentes procesos históricos de América Latina y Colombia.

HACER

- Elabora líneas de tiempo de los diferentes periodos históricos de América Latina y Colombia.
- Reflexiona sobre las diferentes dificultades y conflictos que se manifestaron en los periodos históricos de América Latina y Colombia
- Compara y relaciona las características de las sociedades hispánicas con la sociedad actual.
- Interpreta los múltiples cambios culturales y de pensamiento que se dieron en los procesos históricos de América Latina y Colombia.

SER Y CONVIVIR

- Plantea alternativas en la búsqueda de una sociedad libre, justa e igualitaria.
- Genera soluciones en momentos o situaciones de conflicto en cualquier espacio social o político.
- Emite juicios sobre la problemática de la esclavitud en los procesos históricos de América latina y la explotación laboral en la actualidad.
- Evalúa los procesos históricos de América Latina y Colombia con relación al reconocimiento de los derechos de las personas.

SABERES-ÁMBITOS CONCEPTUALES

- Descubrimiento y conquista de América Latina.
- Época de la colonia en América Latina, Colombia y San Juan de Pasto.
- Los procesos de independencia y formación de los estados latinoamericanos.
- La participación de Pasto en el proceso de independencia de Colombia (realismo pastuso).
- El periodo republicano de Colombia.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

- Video-foro.
- Expresión corporal: dramatización
- Expresión artística: historietas e ilustraciones.
- Esquemas conceptuales: líneas de tiempo y mapas conceptuales.

FUNDACIÓN LUNA CREATE PLANEACIÓN CURRICULAR

PROYECTO CURRICULAR DE ÁREA

Docente: Diego Fernando Rosero

Área: Ciencias sociales

Grupo: Avanzado

Estándar N°: Nueve

ESTÁNDAR CURRICULAR

Describo el impacto del proceso de modernización (desarrollo de los medios de comunicación, industrialización, urbanización...) en la organización social, política, económica y cultural de Colombia.

IDENTIFICACIÓN DEL SUB-EJE CURRICULAR

El proceso de modernización en Colombia durante el siglo XIX y XX.

COMPETENCIA DEL SUB-EJE CURRICULAR

Distinguir y comprender los diferentes procesos que llevaron a la modernización tanto en el aspecto social, político, económico y cultural de Colombia.

DESEMPEÑOS

SABER

- Reconoce procesos sociales, políticos y económicos que se dieron en Colombia entre los siglos XIX y primera mitad del XX.
- Comprende el desarrollo de medios de comunicación, industrialización y urbanización en Colombia.
- Conoce la incidencia de la reforma agraria y las bonanzas agrícolas en el desarrollo económico de Colombia en el siglo XX.
- Identifica las diversas problemáticas sociales que surgieron en Colombia durante el proceso de modernización.

HACER

- Compara algunos de los procesos políticos, sociales y económicos que tuvieron lugar en Colombia.
- Realiza una descripción acerca de los cambios en la organización social, política, económica y cultural de Colombia durante el proceso de modernización.
- Interpreta la incidencia del proceso de modernización de Colombia en San Juan de Pasto.

SER Y CONVIVIR

- Valora los diferentes procesos económicos, políticos, sociales y culturales que se desarrollaron en mi país y región en diferentes épocas, como parte de mi legado histórico y cultural.
- Respeta los diferentes puntos de vista de las personas acerca de los acontecimientos y sucesos históricos de mi país y región.
- Asume los valores del respeto a la dignidad humana como identidad individual y ciudadana.
- Trabaja de manera colaborativa en las actividades de aprendizaje.

SABERES-ÁMBITOS CONCEPTUALES

- Colombia en el siglo XIX y primera mitad del siglo XX: modernización y desarrollo económico.
- La reforma agraria, las bonanzas agrícolas, el proceso de industrialización y urbanización de Colombia durante el siglo XX.
- Surgimiento de movimientos sociales y organizaciones estudiantiles durante el siglo XX.
- Incidencia del proceso de modernización de Colombia en Nariño y San Juan de Pasto.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

- Trabajo cooperativo.
- Trabajo de campo: visita guiada centro histórico de San Juan de Pasto.
- Expresión comunicativa: entrevista a los abuelos.
- Esquemas conceptuales: mapas conceptuales.

FUNDACIÓN LUNA CREATEARTE PLANEACIÓN CURRICULAR

PROYECTO CURRICULAR DE ÁREA

Docente: Diego Fernando Rosero

Área: Ciencias sociales

Grupo: Avanzado

Estándar N°: Diez

ESTÁNDAR CURRICULAR

Describo y comparo los diferentes mecanismos de participación ciudadana contemplados en la constitución política de 1991 de Colombia.

IDENTIFICACIÓN DEL SUB-EJE CURRICULAR

Mecanismos de participación ciudadana y democracia.

COMPETENCIA DEL SUB-EJE CURRICULAR

Reconocer la importancia de los mecanismos de participación ciudadana en el ámbito de una democracia justa e íntegra en nuestro país.

DESEMPEÑOS

SABER

- Conoce los diferentes mecanismos de participación ciudadana contemplados en la Constitución Política de 1991 de Colombia.
- Comprende la importancia de la participación ciudadana en la construcción de una soberanía democrática, justa e igualitaria.
- Identifica las posibilidades y limitaciones de la democracia en Colombia.

HACER

- Argumenta la importancia de los mecanismos de participación ciudadana en Colombia.
- Interpreta la responsabilidad de la ciudadanía en la construcción de la democracia.
- Identifica y rechaza todo tipo de actividades ilegales como el fraude electoral en los actuales procesos democráticos en Colombia.

SER Y CONVIVIR

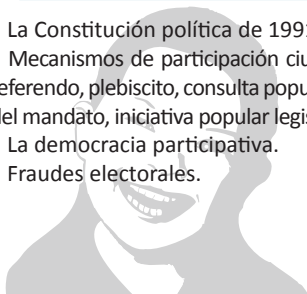
- Participa en las jornadas electorales para elegir los diferentes representantes políticos de Colombia.
- Respeta las opiniones de los demás, como forma de democracia y tolerancia.
- Asume la importancia de la participación democrática en la toma de decisiones en los diferentes espacios sociales y políticos.

SABERES-ÁMBITOS CONCEPTUALES

- La Constitución política de 1991 de Colombia.
- Mecanismos de participación ciudadana en Colombia (el voto, referendo, plebiscito, consulta popular, cabildo abierto, revocatoria del mandato, iniciativa popular legislativa y normativa).
- La democracia participativa.
- Fraudes electorales.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

- Resolución de problemas.
- Conversatorio.
- Habilidad de pensamiento: estudio comparativo.
- Juego de roles: elecciones democráticas.



CAPÍTULO VII. VALORACIÓN DE LA APLICACIÓN CURRICULAR DEL PROYECTO

Con respecto a todo lo establecido en el anterior capítulo de la estructuración curricular, es importante detallar y valorar la forma como se aplicó el proyecto curricular y educativo que se llevó a cabo con la población escolar de la Fundación Luna Createarte. Por ello, en este capítulo se presenta el plan de aplicación curricular del proyecto y finalmente el análisis e interpretación de las diversas mejoras y avances que se obtuvieron con la ejecución del mismo.

En adelante se ampliará cada uno de estos aspectos en la valoración de la aplicación curricular del proyecto.

7.1 Plan de aplicación curricular del proyecto

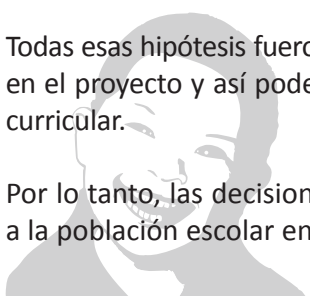
En primera instancia, es importante mencionar que la operacionalización del plan curricular del proyecto y la acción educativa que se desarrolló en la Fundación Luna Createarte, fundamentalmente se centró en la idea de brindar una adecuada atención educativa desde las ciencias sociales a los estudiantes en situación de discapacidad de acuerdo a sus características, particularidades y necesidades educativas especiales. Por ello, para realizar y aplicar todo lo estructurado, fue necesario desarrollar diferentes procesos y contar con múltiples aspectos, los cuales ayudaron a dar una pertinente respuesta educativa a la diversidad en este ámbito escolar.

En esta medida, lo primero que se llevó a cabo fue un proceso de diagnóstico situacional, en donde se analizó el contexto y espacio escolar, se identificó algunas características relevantes de la población escolar y se detalló el proyecto de escolaridad que se desarrollaba en la fundación.

De igual forma, durante este proceso surgieron diversos interrogantes los cuales sirvieron de una u otra forma como pauta para estructurar, planificar y organizar el plan curricular de ciencias sociales. Entre las preguntas más comunes estaban: ¿Cómo desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en una población en situación de discapacidad? ¿Qué tipo de currículo es pertinente para personas en situación de discapacidad? ¿Cómo asumir los estándares curriculares y lineamientos generales del área de ciencias sociales establecidos por el Ministerio de Educación, para incorporarlos en el plan curricular de manera contextualizada? ¿Cómo adaptar y modificar los estándares curriculares y lineamientos del área de ciencias sociales de acuerdo a las características, particularidades y necesidades educativas especiales de la población escolar en situación de discapacidad? ¿Qué competencias, desempeños y saberes habría que matizar, desarrollar e introducir en el plan curricular? ¿Qué criterios metodológicos y estrategias didácticas serían pertinentes para atender estudiantes en situación de discapacidad? ¿Qué ayudas y recursos serían necesarios para facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes en situación de discapacidad?

Todas esas hipótesis fueron fundamentales para investigar minuciosamente cada aspecto relevante en el proyecto y así poder tomar las decisiones adecuadas en la estructura y aplicación del plan curricular.

Por lo tanto, las decisiones establecidas en el proyecto curricular para dar respuesta educativa a la población escolar en situación de discapacidad, se materializaron en la estructuración de la



mallla curricular y en la planificación didáctica en el aula, por medio de la cual se orientó y guió los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para ello, fue esencial conocer tanto las características (familiares, sociales y escolares) y necesidades educativas especiales de cada estudiante que conformaba respectivamente cada grupo (grupo básico o grupo avanzado) en la Fundación Luna Create.

De esta forma, se fue desarrollando y organizando las situaciones de enseñanza, en la medida en que se requirió personalizar e individualizar el proceso y las experiencias de aprendizaje comunes, para lograr el mayor grado posible de interacción y participación de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin perder de vista las necesidades concretas de cada uno de ellos.

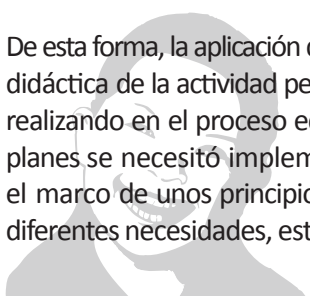
A pesar del proceso particular que se llevó a cabo, fue necesario ante los diversos requerimientos y necesidades educativas de la población, la utilización de estrategias de adaptación curricular individualizada, en donde se concretizó y adaptó progresivamente el plan curricular a la particularidad educativa de cada estudiante. Todo ello aportó significativamente al proceso de enseñanza-aprendizaje que desde las ciencias sociales se implementó para las personas en situación de discapacidad.

Por otra parte, durante todo ese proceso se llevó a cabo un accionar de reflexión permanente sobre la práctica, de la cual se habló en la fundamentación curricular, y con la que se determinó la toma de decisiones organizativas y curriculares, la implementación de ciertas metodológicas y estrategias didácticas que guiaron y facilitaron la actividad académica y educativa de forma coherente y significativa.

En esta medida, se organizaron y seleccionaron diferentes conocimientos o saberes, competencias y desempeños de ciencias sociales verdaderamente pertinentes para la población en situación de discapacidad, los cuales pudieron aportar al desarrollo integral y cognitivo de estos estudiantes. Para esta organización se tuvo como referente los estándares básicos de competencia de ciencias sociales propuestos el Ministerio de Educación Nacional, de los cuales se acogió algunos estándares curriculares y competencias que se modificaron, repensaron y contextualizaron a las necesidades y posibilidades de los estudiantes.

Todo el proceso de organización y selección se estructuró en dos planes curriculares, uno dirigido al grupo básico y otro al grupo avanzado, ya que en ambos grupos existían ciertas diferencias en cuanto a que los estudiantes que los conformaban, presentaban diferentes estilos y ritmos de aprendizaje debido al nivel cognitivo y comportamental que poseían. Así el plan curricular estructurado para cada grupo fue distinto y por lo tanto los conocimientos, competencias y desempeños fueron diferentes con respecto al grado de complejidad y de acuerdo a las características y necesidades educativas de los estudiantes en cada grupo.

De esta forma, la aplicación de los dos planes curriculares propuestos, se operacionalizaron con la planificación didáctica de la actividad pedagógica y la organización de las diferentes actividades o talleres que se fueron realizando en el proceso educativo que se llevó a cabo en cada grupo escolar. Además, para aplicar los planes se necesitó implementar también una variedad de metodologías y estrategias didácticas, en el marco de unos principios pedagógicos esenciales, que permitieron ajustar la ayuda pedagógica a las diferentes necesidades, estilos de aprendizaje y proceso de construcción de cada alumno.



Igualmente, fue importante utilizar diversos recursos o materiales didácticos en el desarrollo de las actividades pedagógicas y talleres educativos, que trataron las determinadas temáticas y facilitaron el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los estudiantes de la fundación.

Con respecto al grupo básico, en la construcción y organización de los diversos talleres y actividades educativas, se tuvo en cuenta el bajo nivel cognitivo de los estudiantes y que la gran mayoría de ellos no tenían bases sólidas de lectura ni escritura que permitieran hacer el proceso más complejo. Por esta razón, se consideraron en la respuesta educativa algunas manifestaciones, habilidades y destrezas artísticas que ellos manejaban gracias al desarrollo del proyecto metodológico del afecto y la autoexpresión artística que la Fundación ha ofrecido desde sus inicios.

De esta forma, los talleres en este grupo se realizaron desde la expresión artística y plástica, como por ejemplo actividades de dibujo, pintura, relleno, recorte, manualidades y entre otras actividades que ayudaron a los estudiantes en el reconocimiento de los diferentes saberes que se fueron abordando como parte del plan curricular estructurado.

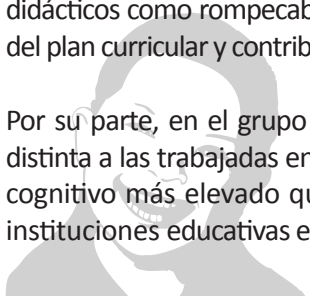
Es importante recalcar que al transcurrir el tiempo en la aplicación del proyecto curricular se vio la necesidad de aumentar y disminuir algunos aspectos que fueron indispensables para el cumplimiento adecuado de todos los talleres y actividades planteadas, ante algunas características y necesidades educativas especiales de los estudiantes del grupo básico. Ante esta circunstancia se realizaron estrategias de adaptación curricular individualizadas que garantizaron el desarrollo pertinente de las actividades en cada uno de ellos.

Por ejemplo, algunos de los estudiantes tenían dificultad en actividades como relleno y manualidades, lo cual mediante las adaptaciones curriculares individualizadas se logró organizar otro tipo de talleres en los que verdaderamente ellos podían realizar sin ningún problema.

Asimismo se utilizaron otras estrategias didácticas como el juego, el cual fue una herramienta importante que incentivó, motivó y favoreció el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes. Por ejemplo, al abordar el estándar curricular me ubico en el entorno físico, como actividad complementaria se desarrolló un juego llamado “el trencito viajero”, en donde los estudiantes por medio de flechas gigantes ubicaban los puntos cardinales teniendo en cuenta referentes espaciales como la salida del sol y después se dirigían a conducir el tren según las orientaciones que se les mostraba. Este tipo de actividades fueron muy llamativas por parte de los estudiantes, ya que ellos disfrutaban mucho de la realización de juegos como estos, los cuales ayudaron al mismo tiempo a salir de la rutina diaria que llevaban trabajando en el proceso artístico y escolar.

Además, en los talleres, actividades y estrategias se implementaron también algunos recursos y materiales didácticos como rompecabezas, loterías, dominós y entre otros elementos que dinamizaron los saberes del plan curricular y contribuyeron significativamente en el proceso educativo de cada estudiante.

Por su parte, en el grupo avanzado la organización de los talleres y actividades educativas fue muy distinta a las trabajadas en el grupo básico, ya que los estudiantes de este grupo presentaban un nivel cognitivo más elevado que los demás, debido a que muchos de ellos habían estudiado en otras instituciones educativas en donde recibieron un proceso de escolaridad hasta cierto grado.



Por ello, la planificación y organización de los talleres se realizaron con cierto nivel de complejidad, ya que todos los estudiantes podían escribir, leer y muchos de ellos tenían habilidades de comprensión e interpretación. Así, algunos aspectos que se desarrollaron en los talleres fueron: completar oraciones, responder preguntas, ubicar en mapas, comparar e ilustrar situaciones hasta interpretar problemas. Cada uno de estos aspectos se iban empleando en los talleres de acuerdo al saber o temática a tratar.

De esta forma, para que todos los estudiantes pudieran cumplir y desarrollar satisfactoriamente cada actividad educativa, fue necesario emplear también estrategias de adaptación curricular individualizadas. Es el caso de dos estudiantes de este grupo que debido a su discapacidad motora, se les dificultaba realizar algunos talleres, los cuales fueron adecuados ante su necesidad y particularidad educativa.

Asimismo, se utilizaron otras estrategias didácticas como el juego que recreo y complementó las actividades escolares. Por ejemplo, en el estándar curricular describo y comparo los diferentes mecanismos de participación ciudadana, se desarrolló un juego de roles llamado “elecciones democrática”, en donde algunos estudiantes ejercieron el papel de candidatos políticos y los demás por medio del ejercicio del voto los elegían.

Otra de las estrategias muy importantes que se realizaron en este grupo fue las salidas guiadas a diferentes museos, monumentos y sitios de conservación histórica en la ciudad. Todo ello sirvió para transferir el aula de clases a otros espacios en los que también se pueden llevar a cabo las actividades educativas, y en las que se complementa el saber de una forma más vivencial y significativa para los estudiantes.

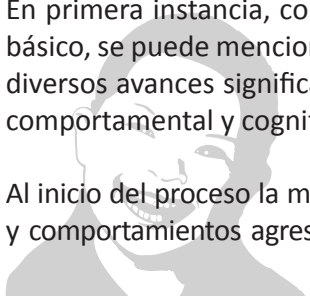
En síntesis, todo el proceso de organización, planificación, estructuración, adecuación y aplicación del plan curricular de ciencias sociales en los dos grupos de la Fundación Luna Createarte, contribuyó al proceso de enseñanza-aprendizaje y favoreció al desarrollo de diferentes avances y mejoras en los estudiantes, de los cuales se ampliará en el capítulo siguiente.

7.2 Análisis de las mejoras en la aplicación del proyecto

Teniendo en cuenta cada aspecto señalado anteriormente en el plan de aplicación curricular del proyecto, es conveniente realizar un análisis minucioso de todas las mejoras y avances que se obtuvieron con el mismo. De esta forma, se presenta a continuación un estudio detallado de cada uno de los avances que se lograron en los estudiantes durante la aplicación del plan curricular, específicamente en el desarrollo de los diversos talleres, actividades, metodologías y estrategias que se llevaron a cabo en el grupo básico y el grupo avanzado de la Fundación Luna Createarte.

En primera instancia, con relación al proceso educativo y curricular que se realizó en el grupo básico, se puede mencionar que este fue de vital importancia en la medida en que se alcanzaron diversos avances significativos en los estudiantes, tanto en la parte personal, actitudinal, social, comportamental y cognitiva de cada uno de ellos.

Al inicio del proceso la mayoría de los estudiantes de este grupo presentaban actitudes negativas y comportamientos agresivos y compulsivos, manifestados en la forma como ellos interactuaban



entre sí y con las demás personas. Estas situaciones provocaban tensión y desagrado al realizar el proceso pedagógico y las diferentes actividades que se pretendía desarrollar.

Tal fue el caso de los estudiantes Oscar Portilla y Jorge España, quienes presentaban algunos comportamientos agresivos y violentos con sus demás compañeros de la fundación. Todo esto repercutió en el aula de clases generando un ambiente incómodo y poco pertinente para el pleno desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Por esta razón, fue indispensable realizar dinámicas y actividades grupales las cuales lograron crear lazos de compañerismo y amistad entre los estudiantes. Asimismo, estas actividades estimularon también la parte actitudinal, mejorando las conductas y comportamientos personales de cada uno de ellos.

Igualmente, el avance cognitivo de los estudiantes fue muy evidente y satisfactorio en la medida que en la realización de cada taller o actividad, se visualizaba una importante mejora en cuanto al desarrollo y la forma como el estudiante reconocía y comprendía mejor de lo que se estaba tratando.

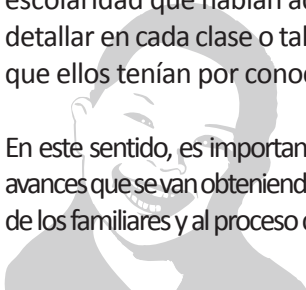
Fue el caso, de Mauricio Rosero y Jenny Botina, quienes al comienzo del proceso de enseñanza-aprendizaje no realizaban satisfactoriamente las actividades planteadas. Por ello, fue necesaria una constante supervisión en el desarrollo de sus demás actividades, con lo cual se obtuvo ciertos avances en aspectos como la pintura, la motricidad fina y lo más importante en el reconocimiento de algunos saberes que se abordaron en las clases.

Por su parte, en el grupo avanzado también se adquirieron múltiples mejoras y avances significativos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aspectos tanto actitudinales, de comportamiento y cognitivos de los estudiantes se vieron beneficiados ante el desarrollo del proceso curricular y educativo que se llevó a cabo.

De esta forma, podemos mencionar que al principio del proceso algunos estudiantes de este grupo como Juan Esteban Paguatán y José Pumalpa, presentaban comportamientos muy agresivos, hasta llegar al punto en que los dos no podían estar juntos en el mismo espacio, ya que uno lo agredía en ocasiones al otro. Toda esta situación provocaba malestar e incomodidad para desarrollar oportunamente el proceso educativo con los demás. Por ello, fue importante realizar conversatorios y actividades de convivencia que lograron pacificar y calmar esta situación, contribuyendo a su vez a mejorar el comportamiento y la actitud de los jóvenes.

Asimismo, con el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo avanzado, uno de las grandes mejoras que se logró fue el desarrollo en el nivel cognitivo de los estudiantes, ya que a pesar de que muchos de ellos tenían unas bases de aprendizaje muy satisfactorias tras el proceso de escolaridad que habían adquirido en la fundación y en otras instituciones educativas, fue gratificante detallar en cada clase o taller realizado el adelanto y progreso que adquirieron día a día, y la motivación que ellos tenían por conocer más acerca de los diferentes conocimientos de ciencias sociales.

En este sentido, es importante aclarar que en una población escolar en situación de discapacidad, las mejoras y avances que se van obteniendo son gracias al trabajo interdisciplinario de los docentes y profesionales, a la colaboración de los familiares y al proceso constante y permanente de formación con el que se atiende a los estudiantes.



De igual forma, el plan curricular contribuyó y generó también cambios en la parte de la organización general del proyecto educativo de la Fundación Luna Createarte, en la medida que la estructuración y planificación de los diferentes procesos, actividades, metodologías y estrategias didácticas que se implementaron desde las ciencias sociales causaron gran interés en diferentes docentes que manejaban otros procesos de escolaridad, llevándolos a ellos a incorporar todos estos aspectos en su quehacer pedagógico y en el proceso educativo que se desarrollaba en la fundación.

Este avance que se generó desde el plan curricular de ciencias sociales con la reestructuración del proyecto educativo de la fundación, fue muy importante ya que se contribuyó a transformar y renovar la práctica pedagógica con la que se venía trabajando, en la cual se introdujeron elementos como la innovación, motivación y dinamización, para fortalecer todos los procesos de enseñanza-aprendizaje con los que atienden las particularidades y necesidades educativas especiales de los estudiantes en situación de discapacidad.

Otro aspecto por el cual se aportó a la fundación, fue la iniciativa que se brindó a los estudiantes desde la enseñanza de las ciencias sociales, para que ellos tuvieran elementos en la realización artística de sus pinturas y cuadros, mediante los saberes que iban adquiriendo tras el proceso de aprendizaje que se iba desarrollando. Esto trajo grandes beneficios a la fundación ya que estas magnificas pinturas eran ofrecidas y vendidas al público.

Por consiguiente, todas las mejoras y aportes que se realizaron mediante la aplicación del proyecto curricular fueron muy significativas tanto para la población escolar como para la fundación, ya que con el proceso desarrollado cada estudiante y en general toda la fundación, obtuvieron grandes cambios y avances en diferentes aspectos, trabajo el cual fue reconocido por los directivos, docentes y hasta por los padres de familia, quienes estuvieron muy agradecidos por todo el proceso educativo que se les había brindado a sus hijos.

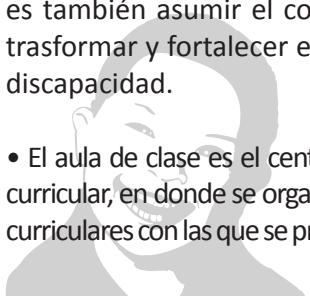


CONCLUSIONES Y PROYECCIONES SOBRE EL PROYECTO CURRICULAR

Para terminar todo el proceso investigativo que se llevó a cabo a lo largo de la construcción y aplicación del proyecto curricular, es importante resaltar cada uno de los aspectos y componentes tanto teóricos como empíricos que se tuvieron en cuenta con relación a los objetivos planteados, para puntualizar finalmente algunas conclusiones y manifestar ciertas proyecciones a futuro del proyecto.

Con respecto a las conclusiones que podemos enunciar del proyecto se encuentran las siguientes:

- Para el proceso educativo de una población escolar en situación de discapacidad, es necesario el accionar conjunto e interdisciplinar tanto de todos los profesionales o docentes del centro escolar como de los padres de familia, ya que con la ayuda ligada de todos ellos se puede conseguir el camino para ofrecer una adecuada respuesta educativa, que a la vez sea más comprensiva e integral, en la cual se evite la discriminación y desigualdad de oportunidades, respetando al mismo tiempo las características y necesidades educativas especiales de cada uno de los estudiantes.
- La educación especial como campo disciplinar y como modalidad educativa que responde a las características, particulares y a las necesidades educativas especiales de los estudiantes, tiene que enlazar diversos aspectos con respecto al currículo, enseñanza, apoyo y condiciones de aprendizaje esenciales para satisfacer el desarrollo pleno del individuo en todos los ámbitos, por medio de un proceso pedagógico adecuado, integral, sistemático, permanente y continuo.
- Las ciencias sociales ayudan a comprender e interpretar la realidad de todos los procesos escolares de la población en situación de discapacidad, de tal forma que desde sus conocimientos y saberes sociales contribuye a los procesos de enseñanza-aprendizaje y procesos de capacitación y habilitación de estos estudiantes en su sociedad, concretando el accionar educativo a la propia condición individual y a la particularidad de cada uno de ellos.
- En el marco de la educación especial, el enfoque investigativo del currículo es un aspecto esencial, ya que este conduce al docente a optar una postura reflexiva e investigativa con respecto a su propia práctica, permitiéndole tomar decisiones razonadas y ajustadas a las diferentes realidades individuales, las cuales ayudan a generar nuevas perspectivas en la organización y planificación de las prácticas educativas de acuerdo a las particularidades y necesidades de los estudiantes en situación de discapacidad.
- El docente en ambientes de educación especial debe convertirse en un investigador de su propia práctica tras la experiencia vivida y deliberada en el aula. De igual forma, su demanda es también asumir el compromiso o accionar reflexivo, tanto como acto y como actitud para transformar y fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes en situación de discapacidad.
- El aula de clase es el centro de reflexión de los procesos pedagógicos y es el escenario de construcción curricular, en donde se organiza, planifica, y estructura la respuesta educativa y las oportunas adaptaciones curriculares con las que se pretende desarrollar de forma factible los procesos de enseñanza-aprendizaje para

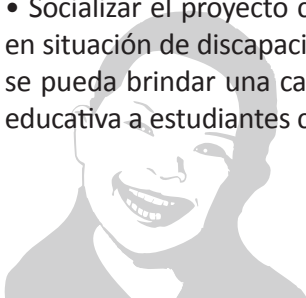


la diversidad en cualquier establecimiento educativo.

- En la atención a la diversidad se debe comprender mejor la particularidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por medio de la realización de distintas estrategias de individualización educativa y utilización de recursos o materiales didácticos, los cuales facilitan al docente responder mejor a las necesidades para adecuar a ellas las metodologías que favorezcan la participación y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes.
- Las adaptaciones curriculares constituyen una estrategia de planificación y actuación docente en la toma de decisiones para ajustar, adecuar y dar respuesta a las necesidades educativas especiales concretas de un determinado estudiante según sus limitaciones, intereses, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje. Asimismo, el carácter relevante de las adaptaciones es que deben quedar abiertas a sucesivas modificaciones en función de los datos que aporte la misma práctica y cuyo seguimiento implica registrar los avances que va obteniendo el estudiante.
- La inclusión educativa no solamente debe basarse en la integración de los estudiantes en situación de discapacidad a las escuelas regulares, sino más bien debe capacitar y fortalecer los procesos educativos y sociales con los que el docente atiende a esta población, proporcionando programas educativos, apoyos o ayudas pedagógicas apropiadas a las capacidades y necesidades de ellos, las cuales ayuden al mismo tiempo a la habilitación, capacitación y superación en su sociedad.
- En fin, para la construcción, estructuración y aplicación de un proyecto curricular pertinente para la población en situación de discapacidad, es fundamental conjugar criterios como la igualdad, flexibilidad, adecuación e interdisciplinariedad, que permitan comprender las diversas particularidades, necesidades, demandas, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, para así ajustar los contenidos, saberes, competencias o desempeños de aprendizaje curricular en la planificación didáctica y programación de aula que garantice atender de forma adecuada los procesos de enseñanza-aprendizaje en todos los estudiantes.

Finalmente, las proyecciones a futuro que podrían surgir del proyecto curricular serían las siguientes:

- Incentivar el desarrollo de diferentes proyectos curriculares desde otras áreas de conocimiento que puedan aportar y brindar atención adecuada al proceso educativo en personas en situación de discapacidad.
- Realizar procesos sistemáticos de evaluación y valoración en el desarrollo de proyectos curriculares para personas en situación de discapacidad, de tal forma que se pueda introducir e implementar una forma peculiar de evaluación en el proceso escolar en este tipo de estudiantes.
- Socializar el proyecto curricular en diferentes fundaciones o centros que atiendan a población en situación de discapacidad, y además en instituciones educativas privadas o públicas en las que se pueda brindar una capacitación a docentes acerca de cómo realizar una adecuada respuesta educativa a estudiantes con necesidades educativas especiales.



- Realizar desde la estructuración del proyecto curricular objetos virtuales de aprendizaje que ayuden a complementar el proceso educativo mediante otros recursos tecnológicos, los cuales favorecerían el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes en situación de discapacidad.
- Fomentar procesos de adaptación curricular en instituciones educativas como estrategias para dar respuesta a las particularidades y necesidades educativas especiales de los estudiantes.



BIBLIOGRAFIA

Altet, M. (2005). *La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas*. En: Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. La formación profesional del maestro: Estrategias y competencias. México: Fondo de Cultura Económica.

Aramayo, M. (2002). *Un modelo social venezolano de la discapacidad: de la conceptualización de la acción*. Trabajo de ascenso a la categoría de profesor titular, Caracas, Universidad Central de Venezuela.

Arnaiz, P. (1999). *Currículo y atención a la diversidad*. En MEN. (2006). Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Arnaiz, P. (2008). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 349, 203-223.

Arnaiz, S., Garrido, G., Haro, R., Rodríguez, G. (1999). *Adaptación del currículo a través de unidades didácticas*. España: Comunidad Educativa.

Arteaga, G. (2011). Proyecto curricular de ciencias sociales grado noveno. Manuscrito no publicado, Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Colombia.

Asociación Española de Pediatría (A.E.P). (1997). *Manual de residente de pediatría y sus áreas específicas*. Madrid: Ediciones Norma.

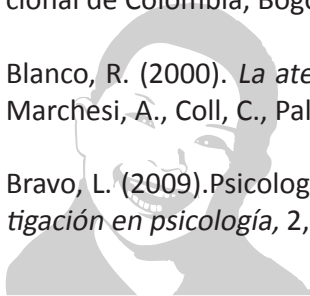
Behrman, R., Kliegman, R. & Jenson, H. (2004). *Nelson Tratado de pediatría*. Madrid: Editorial Elsevier.

Bengoechea, P. (1999). *Dificultades de aprendizaje escolar en niños con necesidades educativas especiales: un enfoque cognitivo*. España: Editores Universidades de Oviedo.

Bernal, C. (2009). Aplicación de la clasificación internacional del funcionamiento, la discapacidad y la salud, versión niños y jóvenes CIF - NJ en contextos educativos: facilitación de los procesos de inclusión de personas en situación de discapacidad intelectual en la secundaria. Tesis para optar el título de Magíster en Discapacidad e Inclusión Social, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Blanco, R. (2000). *La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículum*. En Marchesi, A., Coll, C., Palacios, J. Desarrollo Psicológico y Educación. Madrid: Alianza.

Bravo, L. (2009). Psicología educativa, psicopedagogía y educación especial. *Revista de investigación en psicología*, 2, (12), p. 221.



Brennan, W. (1988). *El currículo para los niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: Editorial Siglo XXI.

Calpa, S. & Unigarro, E. (2010). *La Inclusión Educativa en la Universidad de Nariño: Realidad y Prospec-tiva*. Tesis para optar el título de Magister en Docencia Universitaria, Facultad de Educación, Univer-sidad de Nariño, Pasto, Colombia.

Campabadal, M. (2001). *El niño con discapacidad y su entorno*. San José, Costa Rica: Editorial Univer-sidad Estatal a Distancia.

Castejón, J. & Navas, L. (2009). *Unas bases psicológicas de la educación especial*. Alicante: Edito-rial Club Universitario.

Charlier, E. (2005). *Como formar maestros profesionales. Por una formación continua vinculada con la práctica*. En: Paquay, L., Altet, M., Charlier É., Perrenoud, P. *La formación profesional del maestro: Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cuervo, C., Trujillo, A., & Pérez, L. (2008). *Modelo Conceptual Colombiano de Discapacidad e Inclusión Social*. Cuadernos de Trabajo 1. Maestría en Discapacidad e Inclusión Social, Facultad de Medicina, Univer-sidad Nacional de Colombia.

Elliott, J. (1993). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Enciclopedia General de la Educación, (2000), Tomo II. Barcelona: Océano.

García, A. (2001). *Las personas con discapacidad en el Derecho Internacional de los Derechos Hu-manos y en los organismos de cooperación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A., Puga, R. (2000). *La integración edu-cativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP.

Gimeno, J. (1988). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Gimeno, J. & Pérez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Ediciones Akal.

Gómez, C. & Cuervo, C. (2007). *Conceptualización de discapacidad: reflexiones para Colombia*. Tesis para optar el título de Maestría en Discapacidad e Inclusión Social, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Goyes, I. & Uscátegui, M. (2004). *Incidencia de la acreditación de programas en los currículos universi-tarios*. Bogotá: Universidad de Nariño, Asociación Colombiana de Universidades – ASCUN.

Hernández, J., Malagón, A. & Rodríguez, L. (2006). *Demencia tipo alzheimer y lenguaje*. Colom-bia: Centro Editorial Universidad del Rosario.



Hübner, M., Fernández, R. & Herrera, J. (2005). *Malformaciones congénitas. Diagnóstico y manejo neonatal*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

López, N. (1996). *Retos para la Construcción Curricular*. Colombia: Editorial Magisterio.

Luckasson, R., Borthwick, S., Buntix, W., Coulter, D., Craig, E., Reeve, A., & Cols. (2002). *Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Luque, D. & Romero, J. (2002). *Trastornos de desarrollo y adaptación curricular*. Málaga: Editorial Aljibe.

McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.

Medina, A. & Mata, F. (2009). *Didáctica general*. Madrid: Pearson educación.

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Serie lineamientos curriculares Ciencias Sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

..... (2004). *Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales. Formar en ciencias: ¡El desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: MEN.

..... (2004). *Lineamientos curriculares de ciencias naturales y ciencias sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

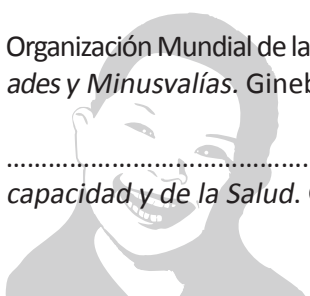
..... (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: MEN.

..... (2006). *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales -NEE-*. Bogotá: MEN.

..... (2008). *Currículo al servicio del aprendizaje*. Bogotá: MEN.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (1980). *La Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*. Ginebra: OMS.

..... (2001) *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Ginebra: OMS.



Porter, R., Kaplan, J. & Homeier, B. (2010). *Manual Merck de signos y síntomas del paciente diagnóstico y tratamiento*. Madrid: Editorial Medica Panamericana.

Posner, G. (2005). *Análisis de Currículo*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.

Restrepo, G., Sarmiento, J. & Ramos, J. (2000). *Orientaciones curriculares para ciencias sociales en educación media*. En: MEN. (2003). Serie de lineamientos de ciencias sociales. Bogotá: MEN.

Ríos, H. (2005). *Manual de Educación Física adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Ríos, M. (2001). *Educación física para ANEE*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Rosano, S. (2008). El Camino de la Inclusión Educativa en Punta Hacienda. Tesis para optar el título de Maestría "La escuela de la diversidad: educación inclusiva, construyendo una escuela sin exclusiones", Universidad Internacional de Andalucía, Sede Iberoamericana Santa María de la Rábida, Ecuador.

Ruiz, E. (2003). Adaptaciones curriculares individuales para los alumnos con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 76, (20), 2-11.

Ruiz, R. (1988). *Técnicas de individualización didáctica. Adecuaciones curriculares individualizadas para alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Editorial Cincel.

Salazar, F. (2007). Propuesta Educativa Curricular para la atención de estudiantes con Síndrome de Down Leve de las comunas seis y siete de la ciudad de Pasto en la obra social "El Carmen". Tesis para optar el título de Postgrado en Administración Educativa, Facultad de Educación, Universidad de Nariño, Pasto, Colombia.

Sanz, D. (2003). *El tenis en sillas de ruedas*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo*. Nueva York: Basic Books.

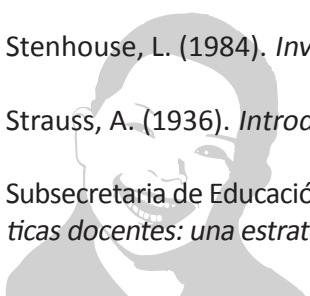
Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Schön, Donald (1998), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.

Strauss, A. (1936). *Introducción al estudio de la Pedagogía Terapéutica*. Barcelona: Labor.

Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEP). (2004). *El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes: una estrategia para la reflexión y la mejora en las escuelas normales*. México: SEP.



Timaná, D. & Villota, J. (2008). La Enseñanza en el proceso de Integración Escolar de Niños y Niñas con Discapacidad Cognitiva en el Aula de Básica Primaria. Tesis de maestría no publicada. Universidad de la Salle, Pasto, Colombia.

Tobón, S. (2004). *Formación basada en Competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Eco-Ediciones.

Vasco, E. (1988). *La investigación en el aula como factor de mejoramiento cualitativo de la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Verdugo, M. (2004). Calidad de vida y calidad de vida familiar. Ponencia presentada en el Segundo Congreso Internacional de discapacidad intelectual: Enfoques y realidad: Un desafío, Medellín, Colombia.

Verdugo, M. & Aguado, A. (1998). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.

Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.

Zambrano, A. (2000). *La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro*. Santiago de Cali: Fundación para la filosofía en Colombia.



WEBGRAFÍA

Antequera, M., Bachiller, B., Calderón, M., Cruz, A., Cruz, P., García, F., et al. (2011). Discapacidad intelectual. Recuperado el 6 de octubre de 2011, en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educacionespecial/ManualdeatencionalalumnadoNEAE/1278667550468_10.pdf

Bachman, S. & Drach B. (2004). Síndrome de down. Recuperado el 25 de agosto de 2011, en <http://www.ilustrados.com/publicaciones/EpZAKku EkyTBtExoay.php>

Barreiro, P. (2008). La educación física y las minusvalías sensoriales: deficiencia visual y auditiva. Recuperado el 14 de julio de agosto de 2011, en <http://www.efdeportes.com/efd126/la-educacion-fisica-y-las-minusvalias-sensoriales-deficiencia-visual-y-auditiva.htm>

Bastianetto, S. (2005). Las áreas corticales y su función. Recuperado el 1 de agosto de 2011, en http://www.neuromedia.ca/es/nos_articulos/cerveau2.pdf

Celdrán, M. & Zamorano, F. (2006). Trastornos en la comunicación y el lenguaje. Recuperado el 27 de agosto de 2011, en <http://orientamur.murciadiversidad.org/gestion/documentos/unidad23.pdf>

Centro Nacional de Disseminación de Información para Niños con Discapacidades (NYCHCY). (2006). Esquizofrenia. Washington: NYCHCY. Recuperado el 28 de agosto del 2011, en <http://www.mhafc.org/pdf/esquizofrenia.pdf>

Centro Nacional de Disseminación de Información para Niños con Discapacidades (NYCHCY). (2010). Parálisis cerebral. Washington: NYCHCY. Recuperado el 10 de julio de 2011, en <http://nichcy.org/wp-content/uploads/docs/spanish/fs2sp.pdf>

Centro Nacional de Disseminación de Información para Niños con Discapacidades (NYCHCY). (2010). Trastornos del habla o lenguaje. Recuperado el 20 de julio 2011, en <http://nichcy.org/wp-content/uploads/docs/spanish/fs11sp.pdf>

Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. (2002). Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con discapacidad psíquica asociada al retraso mental. Recuperado el 19 de agosto de 2011, en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/portal/Contenidos/Consejeria/PSE/Publicaciones/Alumnado_con_Necesidades_Educativas_Especiales/Guia_Alumnado_Retraso_Mental/guxa_alumnos_discapacidad_psxquica_asociada_al_retraso_mental.pdf

Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. (2003): Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con discapacidad motora. Recuperado el 20 de septiembre de 2011, en www.educa2.madrid.org/.../Guia_para_la_atencion_educativa_al_al... – España

Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. (2010). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual. Recuperado el 4 de septiembre de 2011, en <http://es.scribd.com/doc/32174403/Manual-de-atencion-educativa-a-alumnos-con-Discapacidad-Intelectual>

Contreras, C., Navarro, P. & Salazar, G. (2009). Informe de Psicología Social: Esquizofrenia y rehabilitación. Recuperado el 21 de agosto de 2011, en <http://trabajosocialudla.files.wordpress.com/2009/11/esquizofrenia.pdf>

Cortes, G. & Mora, N. (2010). Problemas del habla y el lenguaje. Recuperado el 22 de julio de 2011, en <http://es.scribd.com/doc/54014343/Trastornos-de-lenguaje>

De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Recuperado el 8 de octubre de 2011, en: <http://www.oei.es/cayetano.htm>

Grajales, E. (2011). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. Recuperado el 15 de junio de 2011, en <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/vol1/Valerio.pdf>

Fundación Down 21. (2010) ¿Qué es el síndrome de down? Recuperado el 20 de agosto de 2011, en http://www.down21.org/vision_perspec/art_que_es_sd.htm

Fundación March of Dimes. (2011). Síndrome de Down. Recuperado el 22 de agosto de 2011, en http://www.nacersano.org/centro/9388_9974.asp

Instituto de Investigaciones de Enfermedades raras. (2011). Agenesia del Cuerpo Calloso. Recuperado el 25 de agosto de 2011, en <http://es.scribd.com/doc/6641137/Agnesia-Del-Cuerpo-Caloso>

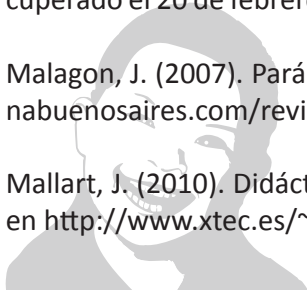
Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2000). Tipos de discapacidad. Recuperado el 10 de junio de 2011, en <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/metodologias/clasificadores/Clasificaci%C3%B3n%20de%20Tipo%20de%20Discapacidad.pdf>

Jaramillo, D. (2011). Motricidad y parálisis cerebral (PC): cuando viven los cuerpos. Recuperado el 5 de julio de 2011, en <http://www.efdeportes.com/efd152/motricidad-y-paralisis-cerebral-pc.htm>

López, D. (2007). Discapacidad intelectual en centros de educación permanente de adultos. Recuperado el 20 de febrero de 2011, en http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20845/lopez_blanco.pdf

Malagon, J. (2007). Parálisis cerebral. Recuperado el 7 de julio de 2011, en http://www.medicinabuenosaires.com/revistas/vol67-07/n6-1/v67_6-1_p586_592_.pdf

Mallart, J. (2010). Didáctica: concepto, objeto y finalidad. Recuperado el 9 de octubre de 2011, en <http://www.xtec.es/~tperulle/act0696/notesUned/tema1.pdf>



Medlineplus. (2010). Esquizofrenia de tipo paranoide. Recuperado el 29 de agosto de 2011, en <http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/ency/article/000936.htm>

Ministerio de Educación de Chile. (2010). Necesidades educativas especiales asociadas a retraso del desarrollo y discapacidad intelectual. Guía de apoyo técnico-pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia. Recuperada el 7 de octubre de 2011, en <http://200.68.0.250 /usuarios/edu.especial/File/GuiaIntelectual.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2000). Necesidades educativas especiales. Recuperado el 2 de septiembre de 2011, en http://www.educarecuador.ec/_uploadNECESIDADES%20EDUCATIVAS%20ESPECIALES.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad motora. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, en http://www.areandina.edu.co/bienestar/documentos /LINEAMIENTOS_DISCAPACIDAD_MOTORA.pdf

Póo, P. (2008). Parálisis cerebral infantil. Recuperado el 12 de julio de 2011, en <http://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/36-pci.pdf>

Prepelitchi, G. (2011). Retraso mental. Recuperado el 13 de agosto de 2011, en <http://www.monografias.com/trabajos907/retraso-mental/retraso-mental2.shtml>

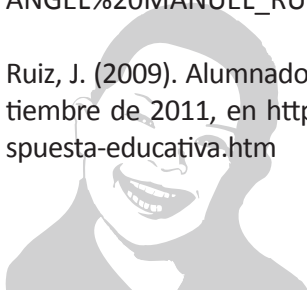
Rincón, M. & Linares, M. (2010). Características de aprendizaje del estudiante con discapacidad intelectual y estrategias pedagógicas que responden a dichas características. Recuperado el 6 de octubre de 2011, en <http://www.corporacionsindromededown.org/userfiles/caracteristicas.pdf>

Rodríguez, E. (2011). Agnesia del cuerpo calloso. Su intervención a través de la Hipoterapia. Recuperado el 25 de agosto de 2011, en www.sld.cu/galerias/doc/sitios/rehabilitacion-equino/agenesia.doc

Romero, G. (2009). La pedagogía en la educación. Recuperado el 8 de octubre de 2011, en http://www.csicsif.es/andalucia/modules/modense/revista/pdf /Numero 15/GUSTAVO%20ADOLFO_ROMERO_2.pdf

Rubio, A. (2009). Alumnado con discapacidad sensorial auditiva. Recuperado el 5 de octubre de 2011, en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista /pdf/Numero_16/ANGEL%20MANUEL_RUBIO_1.pdf

Ruiz, J. (2009). Alumnado con discapacidad motora, respuesta educativa. Recuperado el 28 de septiembre de 2011, en <http://www.efdeportes.com/efd128 /alumnado-con-discapacidad-motora-respuesta-educativa.htm>



Salas, R. (2011). Los orígenes de la epistemología de las ciencias sociales en el siglo XIX. Recuperado el 10 de octubre de 2011, en <http://www.trabajosocial.uct.cl/wp-content/uploads/discurso-decano-inauguracion-ano.pdf>

Sarto, M. (2001). Familia y discapacidad. Recuperado el 9 de junio de 2011 en, <http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/5.pdf>

Tartamudez.PRO. (2009). Área de Broca. Recuperado el 24 de julio de 2011, en <http://www.tartamudez.pro/2009/05/area-de-broca.html>

Tedesco, A. (2010). “Pedagogía: desde el conocimiento y la reflexión hacia el saber hacer y el saber actuar”. Recuperado el 9 de octubre de 2011, en <http://elrinconmagicocultural.blogspot.com/>

Vázquez, C. & Martínez, R. (2003). Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con discapacidad auditiva. Recuperado el 10 de octubre de 2011, en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/portal/Contenidos/Consejeria/PSE/Publicaciones/Alumnado_con_Necesidades_Educativas_Especiales/Guia_Alumnado_Discapacidad_Auditiva/guxa_para_la_atencixn_educativa_al_alumnado_con_discapacidad_auditiva.pdf

Verdugo, M. (2003). Aportaciones de la definición de retraso mental (AAMR, 2002) a la corriente inclusiva de las personas con discapacidad. Recuperado el 10 de agosto de 2011, en <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6569/verdugo.pdf>.

Verdugo, M., González, F. & Clavo, M. (2010). Apreciamos las diferencias: alumnos con discapacidad visual y auditiva. Recuperado el 04 de octubre de 2011, en http://www.infodisclm.com/documentos/educacion/unidades_didacticas/Unidades/Unidad%203.pdf

Vides, R. (2011). El método del maestro Mario Vides es especial para niños con síndromes! Recuperado el 24 de agosto de 2011 en, <http://rolando-vides.lacoctelera.net/post/2011/06/24/el-metodo-del-maestro-mario-vides-es-especial-ni-os-con>



ANEXOS

ANEXO A.
Ejemplo de plan de aula en el grupo básico

FUNDACIÓN LUNA CREATEARTE
PLANEACIÓN CURRICULAR

PLAN DE AULA

Docente: Viviana Elizabeth Guacas

Área: Ciencias sociales

Grupo: Básico

Plan N°: 4

Fecha:

SUB-EJE CURRICULAR

Referentes espaciales y puntos cardinales en mi ubicación en el entorno físico.

COMPETENCIA

Utilizar los referentes espaciales y puntos cardinales para ubicarme en cualquier espacio geográfico.

SABERES

UBICACIÓN ESPACIAL

UBICACIÓN ESPACIAL

- Referentes espaciales
Arriba, abajo, izquierda y derecha
- Puntos cardinales
Norte, sur, este, oeste.



DESEMPEÑOS ESPECÍFICOS

- Utiliza las expresiones: izquierda, derecha, arriba y abajo para referirse a la ubicación de un objeto.
- Identifica los puntos cardinales y su orientación en el entorno.
- Expresa la importancia en el reconocimiento de los puntos cardinales.

ESTRATEGIAS

Mediante estas temáticas se pretende desarrollar las habilidades y destrezas de los estudiantes en su orientación y ubicación espacial, estableciendo a su vez la importancia de las mismas en las actividades cotidianas. Con base en lo anterior las estrategias a emplearse son:

- El juego.
- Ilustraciones.

EVIDENCIAS

- Talleres elaborados sobre la ubicación espacial.
- Desarrollo del juego.

RECURSOS

- Talleres educativos.
- Material didáctico.

TALLERES EDUCATIVOS

- Taller 1. Ubicación espacial.
- Taller 2. Referentes espaciales: derecha-izquierda.
- Taller 3. Dibujo libre puntos cardinales: norte, sur, oeste, este.
- Taller 4. Juego: Trencito viajero.
- Taller 5. Puntos cardinales: norte, sur, oeste, este.
- Taller 6. Puntos cardinales en mi departamento de Nariño.
- Taller 7. Puntos cardinales en mi país Colombia.



ANEXO B.
Ejemplo de taller educativo en el grupo básico

FUNDACIÓN LUNA CREATE
PLANEACIÓN CURRICULAR

TALLER EDUCATIVO

Docente: Viviana Elizabeth Guacas

Área: Ciencias sociales

Grupo: Básico

Taller No.: 3 y 4

Fecha:

COMPETENCIA

Utilizar los referentes espaciales y puntos cardinales para ubicarme en cualquier espacio geográfico.

DESEMPEÑO A TRABAJARSE

- Saber: Identifica los puntos cardinales.
- Hacer: Implementa los referentes espaciales a todas las actividades cotidianas que realiza.
- Ser: Reconoce la ubicación espacial de su hogar y establecimiento escolar según los referentes espaciales.

TÍTULO: ME UBICO EN MI ESPACIO.

ESTRATEGIA

Ilustración

EVIDENCIA

Realización del taller 3: Dibujo libre puntos cardinales: norte, sur, este, oeste y el juego "trecito viajero"

RECURSOS

Talleres
Colores
Marcadores

DESCRIPCIÓN DEL TALLER

Las ilustraciones son la herramienta mediante el cual el estudiante desarrolla y concreta sus relaciones, pensamientos e ideas que logran cobrar importancia al momento de realizarlas, convirtiéndose además en una experiencia propicia para el aprendizaje. Teniendo en cuenta el nivel cognitivo de los estudiantes del grupo básico, se ha adaptado esta técnica. Por lo tanto, las ilustraciones motivan la experiencia artística y estimula al niño en la mejora de la convivencia y afianza sus capacidades en el proceso escolar.

Proceso de la actividad

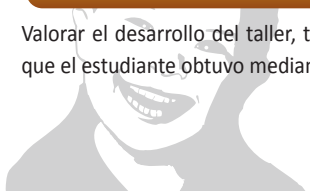
1. Explicar a los estudiantes la temática a tratar mediante el taller educativo.
2. Identificar la actividad específica que se va a realizar.
3. Reconocer los objetos que se representan en el taller.
4. Resolver el taller educativo junto con el estudiante para despejar algunas dudas que surjan durante el desarrollo de la actividad.

GUIA DE REFLEXIÓN

Valorar el desarrollo del taller, teniendo en cuenta el proceso que el estudiante obtuvo mediante la actividad.

ANEXOS

Taller educativo: Puntos cardinales



ANEXO C.
Ejemplo de estrategia didáctica en el grupo básico

FUNDACIÓN LUNA CREATE
PLANEACIÓN CURRICULAR

ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Docente: Viviana Elizabeth Guacas

Área: Ciencias sociales

Grupo: Básico

Estrategia No 1

Competencia a trabajarse: Utilizar los referentes espaciales y puntos cardinales para ubicarme en cualquier espacio geográfico.

TÍTULO: JUEGO: EL TRENCITO VIAJERO.

PROPOSITO

Es importante incentivar el aprendizaje de las ciencias sociales con el apoyo de estrategias didácticas que desarrollen en los estudiantes competencias intelectuales, personales y sociales. Por ello que se ha constituido diversas herramientas metodológicas y formativas que ayuden a la comprensión de los conocimientos y saberes, con el fin de estimular y potencializar las capacidades y habilidades de los estudiantes en situación de discapacidad, mejorando de esta manera el aprendizaje significativo.

DESCRIPCIÓN

El juego es empleado como instrumento esencial de aprendizaje, mediante el cual se desarrollan las facultades en el razonamiento de los saberes. Además ayuda al fortalecimiento de las expresiones personales, descubriendo la importancia de sus intereses tanto individuales y colectivos. Es importante tener en cuenta el nivel cognitivo de cada uno de los estudiantes para así potencializar sus habilidades relacionadas con los saberes específicos.

Proceso de la actividad

1. Explicar la dinámica del juego.
2. Dar a conocer cada uno de los pasos a seguir.
3. Reconocer mediante flechas la dirección de los puntos cardinales con la participación de cada estudiante.
4. Distribuir las funciones del juego: conductor del tren (profesor) y pasajeros (estudiantes).
5. Tener en cuenta los objetos que se utilizan en el juego.
6. Identificar la orden que el guía del trencito viajero establezca según la orientación.
7. Realizar el juego junto con los estudiantes para que ellos identifiquen los pasos a seguir.

El juego se desarrolla según las instrucciones que el docente ordene en cuanto a la orientación y ubicación, es decir hacia donde se dirigirá el tren: norte, sur, este, u oeste y donde serán la siguiente parada: derecha o izquierda. Así sucesivamente hasta llegar al lugar de retorno. Cada estudiante según su turno tiene que pasar a conducir el trencito viajero.

ANEXO D.
Ejemplo de plan de aula en el grupo avanzado

**FUNDACIÓN LUNA CREATEARTE
PLANEACIÓN CURRICULAR**

PLAN DE AULA

Docente: Diego Fernando Rosero

Área: Ciencias sociales

Grupo: Avanzado

Plan No Diez

Fecha:

SUB-EJE CURRICULAR

Democracia y mecanismos de participación ciudadana en Colombia

COMPETENCIA

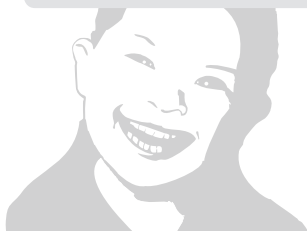
Reconocer la importancia de los mecanismos de participación ciudadana en el ámbito de una democracia justa e íntegra en nuestro país.

SABERES

MECANISMOS DE PARTICIPACION CIUDADANA EN COLOMBIA

- Democracia participativa
- Artículo 103 de la Constitución política de 1991 de Colombia.
- Mecanismos de participación ciudadana en Colombia:

El voto
Referendo
Plebiscito
Consulta popular
Cabildo abierto
Revocatoria del mandato
Iniciativa popular legislativa y normativa
Iniciativa popular legislativa y normativa
Fraudes electorales



DESEMPEÑOS

- Conoce los diferentes mecanismos de participación ciudadana contemplados en la Constitución Política de 1991 de Colombia.
- Argumenta la importancia de los mecanismos de participación ciudadana en Colombia.
- Identifica las posibilidades y limitaciones de la democracia en Colombia.
- Participa en las jornadas electorales para elegir al representante de la fundación y a los candidatos políticos de Colombia.
- Identifica y rechaza todo tipo de actividades ilegales como el fraude electoral en los actuales procesos democráticos en Colombia.

ESTRATEGIAS

Los propósitos pedagógicos del tema se dirigen a trabajar las dimensiones del ser, saber y hacer, articuladas por una parte a la competencia planteada sobre la importancia de los diferentes mecanismos de participación ciudadana en Colombia. Con base en estos criterios las estrategias a emplearse son:

- Habilidad de pensamiento: estudio comparativo
- Video: Mecanismos de participación ciudadana
- Conversatorio
- Expresión artística
- Juego de roles: elecciones democráticas

EVIDENCIAS

- Taller: cuadro comparativo acerca de los diferentes mecanismos de participación ciudadana en Colombia.
- Jornada democrática para elección del representante de la Fundación.
- Conversatorio acerca de las posibilidades y limitaciones de la democracia en Colombia.

RECURSOS

- Diapositivas
- Videobeam
- Constitución política de Colombia de 1991
- Documentos en PDF

TALLERES EDUCATIVOS

- Taller 1. Cuadro comparativo de los mecanismos de participación ciudadana en Colombia.
 Taller 2. Conversatorio: posibilidades y limitaciones de la democracia en Colombia.
 Taller 3. Elaboración de ilustraciones acerca de la importancia de la democracia participativa.
 Taller 4. Juego de Roles: "elecciones democrática".



ANEXO E.
Ejemplo de taller educativo en el grupo avanzado

**FUNDACIÓN LUNA CREATE
PLANEACIÓN CURRICULAR**

TALLER EDUCATIVO

Docente: Diego Fernando Rosero

Área: Ciencias sociales

Grupo: Avanzado

Taller No.: Uno

Fecha:

COMPETENCIA

Reconocer la importancia de los mecanismos de participación ciudadana en el ámbito de una democracia justa e integra en nuestro país.

DESEMPEÑO A TRABAJARSE

- Saber: identifica los diferentes mecanismos de participación ciudadana.
- Hacer: Compara los mecanismos de participación ciudadana.
- Ser: Participa en jornadas electorales para elegir al representante de la Fundación.

Mecanismos de participación ciudadana en Colombia

ESTRATEGIA

Habilidad de pensamiento: estudio comparativo

EVIDENCIA

Realización del taller 1. Cuadro comparativo de los diferentes mecanismos de participación ciudadana en Colombia.

RECURSOS

- Lectura: Mecanismos de participación ciudadana en Colombia.
- Constitución política de Colombia de 1991.

DESCRIPCIÓN DEL TALLER

El estudio comparativo es un método eficaz para explicar o diferenciar varios aspectos con relación a un tema en general. Este tipo de estudio permite conocer el estado actual y comparar de manera sistematizada las distintas características de dos o más elementos a estudiar.

Proceso de la actividad:

1. Explicar a los estudiantes lo que es un estudio comparativo y los pasos a realizarlo.
2. Dar a los estudiantes la pertinente asesoría en la lectura del texto: los mecanismos de participación ciudadana en Colombia.
3. Dar el formato para realizar el cuadro comparativo a los estudiantes.
4. Realizar un cuadro comparativo en donde se establezcan diferencias en cada aspecto de los mecanismos de participación ciudadana de Colombia.

A continuación, se ofrecen varios pasos a tenerse en cuenta para realizar el cuadro comparativo de los mecanismos de participación ciudadana de Colombia.:

1. Leer detenidamente el artículo 103 de la constitución política de Colombia de 1991 y la lectura de los mecanismos de participación ciudadana en Colombia.
2. Determinar o establecer los aspectos relevantes de cada mecanismo de participación ciudadana.
3. Identificar las diferencias de cada uno de ellos.
4. Rellenar el formato del cuadro comparativo en donde se señalen aspectos como las características, requisitos y forma de aplicación de los mecanismos de participación ciudadana en Colombia.
5. Identificar si en mi comunidad se lleva a cabo todos los mecanismos de participación ciudadana
6. Valorar la viabilidad de la ejecución de estos mecanismos en la consolidación de una democracia justa en Colombia.

GUIA DE REFLEXIÓN

Dialogar con los estudiantes la importancia de los mecanismos de participación ciudadana en Colombia y la aplicación que ellos han realizado de estos, mediante la participación en los diferentes ejercicios democráticos que existen en nuestro país.

ANEXOS

Juego de roles: “elecciones democráticas”



ANEXO F.
Ejemplo de estrategia didáctica en el grupo avanzado

**FUNDACIÓN LUNA CREATE
PLANEACIÓN CURRICULAR**

ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Docente: Diego Fernando Rosero

Área: Ciencias sociales

Grupo: Avanzado

Estrategia No 4

Competencia a trabajarse: Reconocer la importancia de los mecanismos de participación ciudadana en el ámbito de una democracia justa e íntegra en nuestro país

TÍTULO: JUEGO DE ROLES ELECCIONES DEMOCRÁTICAS

PROPOSITO

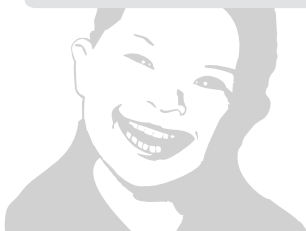
En el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, las estrategias didácticas son herramientas esenciales que motivan y dinamizan la comprensión de los saberes de una forma más creativa e interesante. De esta forma, se contribuye al desarrollo de habilidades y capacidades, las cuales favorecen a la adquisición de un aprendizaje significativo.

DESCRIPCIÓN

La estrategia del juego de roles permite a sus participantes experimentar una situación o acción real. En este juego, tal como lo indica su nombre, dos o más jugadores desempeñan un determinado rol, papel o personalidad para representar una situación establecida. Por medio de este tipo de actuaciones se despierta el interés, se motiva la participación espontánea de los estudiantes y por su puesto se reflexiona ante tal situación representada.

A continuación, se ofrecen varios pasos a tenerse en cuenta para realizar el juego de roles, que en nuestro caso será representar el proceso democrático que se desarrolla en torno a la elección de los representantes políticos en un municipio.

1. Explicar a grandes rasgos el juego de roles a realizarse.
2. Repartir los papeles para representar el personaje asignado en las “elecciones democráticas”
3. Leer atentamente el papel del personaje asignado.
4. Conseguir la respectiva vestimenta, objetos o materiales que caracterizan el personaje.
5. Realizar uno o dos ensayos para que la situación a representarse se desarrolle bien.
6. Finalmente realizar un conversatorio en donde se reflexione y analice los actuales ejercicios democráticos en nuestro país y la importancia de los mecanismos de participación ciudadana en Colombia



PERSONAJES DEL JUEGO DE ROL “ELECCIONES DEMOCRÁTICAS”

- Alex Honesto: Candidato político muy adinerado que representa el partido político “Sin fraudes”, el cual quiere ganar las elecciones de la alcaldía del municipio Arte, así tenga que comprar votos. Anteriormente ha tenido vínculos con el narcotráfico. Actualmente es dueño de tres grandes empresas del municipio.
- Miriam Sinrobos: Candidata política de clase media que representa el partido político “La verdad ante todo”. Ha desempeñado grandes cargos públicos. Actualmente es la alcaldesa del municipio Arte. Quiere volver a ser reelegida para seguir realizando sus proyectos. Durante su gobierno ha estado viajando por el mundo según ella realizando negociaciones con otros países.
- Juan Buendía: Candidato político de clase baja que representa el partido político “La voz del pueblo”. Actualmente Trabaja en la escuela “El futuro de Arte”. Ha realizado proyectos comunitarios que han favorecido al desarrollo de su municipio.
- Roberto Abeldaño: director de la Registradora Nacional en el municipio Arte. Es socio y gran amigo de Alex Honesto.
- Sara Acosta: Asesora política del candidato Alex Honesto.
- Jesús Rosero: Ayudante de la campaña del candidato Juan Buendía.
- Mario Córdoba: Director de la secretaria de cultura del municipio. Asesor político de la campaña de Miriam Sinrobos.
- Sara Solarte: Dueña de la empresa “Comestibles”. Fue compañera de colegio de Alex Honesto. Toda su familia apoya la candidatura de su gran amigo Alex Honesto.
- Carlos Restrepo: Director de la Secretaria de Salud. Fue elegido a este cargo gracias a su amiga Miriam Sinrobos. Toda su familia votará por Miriam Sin robos para que sea reelegida.
- Carmen Matabanchoy: Trabaja con Juan Buendía y es ayudante de su campaña política
- María Pachichana: Trabaja como empleada doméstica. Toda su familia va a votar por Juan Buendía.
- Esteban Bueno: Trabajador público. Fue asignado jurado de votación en las elecciones para la alcaldía del municipio de Arte. Tiene negocios con Alex Honesto.

Noticia de última hora: En las elecciones realizadas el pasado 28 de mayo del 2030, fue elegido como alcalde del municipio Arte al señor Alex Honesto. Existen evidencias que este señor realizó compra de votos y varios fraudes para ganar las elecciones, ya que tuvo la ayuda de grandes empresarios del municipio y especialmente del director de la Registradora Nacional el señor Roberto Abeldaño quien había pagado a los jurados de votación para que alteren el resultado de las votaciones.

Toda la población del municipio está descontenta frente a la elección del actual alcalde, ya que ellos querían que Juan Buendía fuera quién ganará las elecciones.



ANEXO G.
Documento individual de adaptación curricular en el área de ciencias sociales

**DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADAPTACION
CURRICULAR EN EL AREA DE CIENCIAS
SOCIALES**

Docente:

Fecha de elaboración:

I. Información general del estudiante

Nombre:

Edad:

Discapacidad:

Grupo:

Datos relevantes del contexto familiar (Situación sociofamiliar del estudiante: composición familiar, nivel socioeconómico, problemas familiares...)

II. Identificación de las Necesidades Educativas Especiales

• Necesidades relacionadas con las capacidades básicas

• Necesidades relacionadas con el nivel de competencia curricular

• Necesidades del entorno



III. Adaptación curricular

Adaptación de acceso al currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptación curricular de situaciones educativas especiales (distribución de espacios, disposición del aula, horario, agrupamiento de alumnos...) 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptación curricular de provisión o recursos personales (Psicólogo/a, Fisioterapeuta, Apoyo ...) 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptación curricular de provisión de materiales específicos (equipamiento y recursos didácticos) o sistemas de comunicación alternativos (Lengua de Señas, Braille ...) 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptación curricular de medidas de acceso físico a la Fundación (Rampas, pasamanos ...) 	

Adaptación de elementos básicos del currículo	Competencia	
	Actividades	
	Estrategias didácticas	
	Valoración	

IV. Seguimiento de la adaptación curricular



ANEXO H. Formato de entrevista

FORMATO DE ENTREVISTA	
Objetivo	Identificar aspectos importantes en el proceso escolar, personal y familiar de los estudiantes del grupo avanzado de la Fundación Luna Createarte.
Entrevistadores	Viviana Elizabeth Guacas & Diego Fernando Rosero.
Entrevistado	Identificar aspectos del grupo avanzado de la Fundación Luna Createarte.
Instrumentos de registró	Cuaderno de apuntes.
Herramienta de registro:	Grabadora periodística digital.
Sesión	Uno
Lugar	Fundación Luna Createarte.
Fecha:	
Hora de inicio:	Hora de cierre:

Tema: Caracterización de la población escolar de la Fundación Luna Createarte.

Preguntas de la entrevista

1. ¿Actualmente usted convive con sus padres?
2. ¿Quién más conforman su núcleo familiar?
3. ¿En donde laboran sus padres?
4. Menciona las instituciones en la que usted ha estudiado anteriormente.
5. ¿Hasta qué año escolar curso usted?
6. ¿Por qué motivo dejo de asistir a estas instituciones?
7. ¿Cómo era la convivencia con sus demás compañeros de clase?
8. ¿Alguna vez sintió usted rechazo por sus compañeros o demás integrantes de la institución?
9. ¿Participaba usted de forma activa en las jornadas deportivas y culturales de la institución?
10. ¿Cómo era la relación de los docentes de la institución con usted?
11. ¿Se sentía usted a gusto en la institución?
12. ¿Cuáles eran las materias que más le llamaban la atención? ¿Por qué?
13. ¿Cuáles eran las áreas con las que usted presentaba dificultad para el desarrollo de su proceso educativo?
14. ¿Piensa usted que el proceso educativo y artístico brindado por la Fundación Luna Createarte es más propicio que el abordado por otras instituciones escolares?

ANEXO I. Guía de entrevista para el grupo focal

GRUPO FOCAL

DOCENTES PARTICIPANTES: Mariela Sansón, Oswaldo Guerrero, Judith Zaráma, Mario Bastidas, Salomón Gómez.

INVESTIGADORES: Viviana Elizabeth Guacas, Diego Frenando Rosero

FECHA: 24 de mayo de 2011

Hora de inicio: 11:15 am

Hora de finalización: 12:15 m

LUGAR: Fundación Luna Createarte

INSTRUMENTOS DE REGISTRO: Cuaderno de notas y grabadora digital.

Tema: Propuesta curricular en el área de ciencias sociales para personas en situación de discapacidad en la fundación Luna Createarte de la ciudad de San Juan de Pasto.

Subtemas:

1. ¿Cuál es la importancia del proceso educativo en la formación de las personas en situación de discapacidad?
2. ¿Qué aspectos influyen en el desarrollo educativo de los estudiantes en situación de discapacidad?
3. Desde su experiencia ¿Cuáles serían las principales necesidades educativas de los estudiantes en situación de discapacidad?
4. ¿Qué estrategias didácticas o metodologías ha implementado usted en su quehacer docente y como estas han favorecido en el desarrollo cognitivo del estudiante en situación de discapacidad?
5. ¿Qué tipo de evaluación considera usted pertinente al valorar el proceso educativo de los estudiantes en situación de discapacidad?
6. ¿Cuál es su postura ante la inclusión educativa de los estudiantes en situación de discapacidad en las aulas regulares?



ANEXO J. Sistematización de la información del grupo focal

MATIZ DE BASE			
PREGUNTA	TEXTO DE REFERENCIA	RASGOS CODIFICACIÓN SEGUNDO PLANO	CATEGORÍAS CODIFICACIÓN TERCER PLANO
<p>¿Cuál es la importancia del proceso educativo en la formación de las personas en situación de discapacidad?</p>	<p>Judith Zaráma: Pienso que es romper con esa barrera que los tilda de incapaces, romper la barrera de la ignorancia que cubre a esta población y decir ellos son capaces y lo han demostrado con ustedes junto a los demás profesores lo curiosos que son, les gusta saber, investigar porque están motivados.</p> <p>Mariela Sansón: Básicamente en la fundación la idea es tratarlo como persona normal como seres humanos sin discriminar, con el derecho a recibir todo lo que las demás personas tienen. Ya que por su circunstancia de más o no den, tenga o no tenga las capacidades es otra cosa, pero ellos están en el derecho de recibir todo lo de la gente corriente.</p> <p>Oswaldo guerrero: Algo que al inicio vivimos en el proceso de escolaridad es nuestro perfil desde las artes, como era desde las artes empezar a diseñar un modelo en donde pretendimos obviar el cuaderno, obviar lo que en este momento hace la escolaridad llegando el momento en que ellos mismos exigieron el cuaderno, que es parte de la educación regular porque era una manera de sentir que estaban en su escuela o su colegio, ya que el hermano llegaba a hacer tareas a la casa, entonces ellos también quería hacer tareas, querían que a los papas los inviten a la reunión y les entreguen informes como a su hermano. Era una manera de ellos sentirse que estaban estudiando, queríamos otra metodología mucho más diferente pero ellos no querían. Entonces, como desde ese así del cuaderno de la plana de repetir todo les brinden la misma información pero con nuevos aportes.</p> <p>Mario Bastidas: Pienso que las oportunidades para personas con alguna discapacidad han sido muy recientes, han estado muy marginadas y cuando hablo de reciente en el caso de aquí de Nariño hace 40 años que existe el CEHANI, anteriormente no había ningún centro especializado, lentamente también ha habido algunas posibilidades muy bajas pero hace 20 años los niños ya podían ir al colegio pero no se sentían acogidos y aprendían muy poco. Considero que hay que diseñar currículos para cada una de las dificultades en este caso lo cognitivo en otro caso lo social en otro caso lo de salud mental, pero esta todo por hacer. Tenemos que buscar los espacios para que esta población sea reconocida y atendida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Romper con esa barrera de incapaces • Oportunidades para personas con alguna discapacidad. <ul style="list-style-type: none"> • La curiosidad y el gusto de saber. • Exigieron el cuaderno para sentir que estaban en la escuela. • El derecho de recibir todas las cosas de las demás personas. • Espacios en donde la población sea reconocida. <ul style="list-style-type: none"> • Diseñar un modelo y una metodología diferente. • Diseñar currículos teniendo en cuenta cada una de las dificultades. 	<p><i>“Currículos y metodologías pertinentes como alternativas para la población con discapacidad”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de oportunidades para personas en situación de discapacidad. • Reconocimiento de sus derechos. • Espacios propicios para la población con discapacidad. • Diseño de currículos y metodologías para personas en situación de discapacidad.

¿Qué aspectos influyen en el desarrollo educativo de los estudiantes en situación de discapacidad?

Mariela: El aspecto emocional es parte de su autoestima de sentirse que estoy aprendiendo que soy capaz, el aprender esa letricia, manifestando esa emoción de aprender. Obviamente a nivel social es importante porque la gente ha ido entendiendo que ellos también tienen capacidades, que ellos también pueden, que no son el pobrecito que tienen que esconderlo siendo la víctima la madre, si no que ellos son los que están manteniendo sus familias. Es toda esa siembra de saber lo que aumenta su autoestima.

Oswaldo: Hay otro aspecto que es muy importante y está claro en todo este proyecto: como el arte los visibiliza en la sociedad pero si yo con un cuaderno iniciaba este proceso como un estudiante normal y corriente no tiene visibilidad. Entonces es como desde el arte, la cultura dentro del papel social, es el puente de dialogo con una sociedad fortaleciendo el proceso educativo. Igualmente un estudiante normal y corriente de una escuela o un colegio no es nadie en la sociedad es totalmente invisible, aunque tenga todas las capacidades intelectuales pero en el caso nuestro el arte los visibiliza y a partir de esto fortalece la autoestima, la familia, el barrio, la ciudad mismo. Es muy poco lo que apoya en este sentido la alcaldía pero si es importante para nosotros.

Judith: En la fundación trabajamos muy de la mano con la familia, sin la familia no somos nada, el apoyo de la familia es básico, si en la casa le está pasando algo repercute aquí, trabajamos mucho con la parte emocional.

Mario: Pienso que para ser padres de nacer un niño con discapacidad, no existe la orientación pertinente desde el nacimiento, veo que los padres tienen sus chicos pero no ha habido el suficiente acompañamiento de la parte educativa y de salud para manejar la discapacidad, en muchos casos los padres sobreprotegen a sus hijos y esto trae cantidad de problemas.

- Ellos también pueden y tienen capacidades.

- En la fundación se trabaja de la mano con la familia.

- No hay una orientación pertinente.

- Ellos también pueden y tienen capacidades.

- En la fundación se trabaja de la mano con la familia.

- No hay una orientación pertinente.

- Fortalece el proceso educativo.

- La familia como eje principal en la potenciación de capacidades y habilidades.

- El arte como punto de visibilidad ante la sociedad.

- Aportes en el proceso educativo.



**Desde su experiencia
¿Cuáles serían las principales necesidades educativas de los estudiantes en situación de discapacidad?**

Mariela: Básicamente empezar con el respeto, con el respeto entraría las necesidades que son de una personita que tiene corazón el cual también quiera aprender. Lo que trabajamos aquí en la fundación es que él es un ser humano. Nos ha pasado que los padres vienen llorando cuando su papa quiere ingresarlo a un preescolar y le dicen su hijo no sirve para nada.

Creo que el respeto es unas de las primeras bases para darle al gremio de maestros de profesores corrientes el respeto como ser humano, para que dentro de ese respeto entre la parte afectiva, inmerso a eso vendría un aprendizaje a nivel de educación a nivel artístico, deportivo. Pero yo pienso que es exigir ese respeto porque si no hay respeto a estas personas no se está en nada.

Oswaldo: Hay otra parte que pasa en este país y es el currículo no hay un currículo ni para la educación regular como para la educación no regular, que en este caso es la educación para el trabajo, no hay un currículo en este país en donde tenga una metodología exclusiva, metodologías pertinentes alternativas para población en discapacidad. Para un escolarizado en el caso que nosotros trabajamos esto tiene unos principios básicos como valores por ejemplo es un currículo construido desde ellos, para ellos no desde el escritorio e ir a su aplicación, porque la población nuestra es una población que cada uno es un universo distinto. Entonces es tan difícil construir un solo patrón desde ellos y poderlo contextualizar, por ejemplo debe ser un currículo alternativo y pertinente a la persona, este un problema muy grande que tenemos, pienso que desde allí debemos iniciar.

Otro aspecto es que la universidad tiene un gran problema el cual es que yo tengo un buen saber pero que hago con mi buen saber si no sé cómo comunicarlo. El gran problema de la mayoría de los profesores es que no son pedagogos ahí surge el inconveniente de este país.

Judith: Y es en general por ejemplo tú hablas de la universidad y yo me pongo a pensar en mis chichitos de buesaco, son profesores y son pedagogos pero que pedagogos, entonces vemos que en la sociedad no hay corazón.

- En la sociedad no hay corazón

- El respeto hacia las personas y sus sentimientos.

- Quieren aprender.

- Principios básicos como los valores.

- No existe un currículo para la educación regular y no regular.

- Metodologías pertinentes.

- Alternativas para población en discapacidad.

- Currículo alternativo y pertinente a la persona.

- El respeto hacia las personas en situación de discapacidad.

- Los valores como parte de la evolución en sus capacidades

- Educación personalizada.



¿Qué estrategias didácticas o metodologías ha implementado usted en su quehacer docente y como estas han favorecido en el desarrollo cognitivo del estudiante en situación de discapacidad?

Oswaldo: Considero que para complementar lo que estoy hablando la universidad ya no es solo espacios físicos, la universidad es conocimiento, es saberes, el saber nuestro el saber que tiene la gente, donde se debes combinar el saber de la gente en nuestro la pintura. El pedagogo es el que investiga y formula teorías se basa en teorías mas no en el saber, como combinar los dos conocimientos: el saber de los que estamos en terreno frente al saber del teórico que investiga teoría y asesora un país, un municipio, asesora a alguien para formular una metodología, como mezclamos esas dos cosas y como valoramos lo que las organizaciones hacen, validamos lógicamente y tenemos los resultados pero la universidad aún no ha validado, la educación nacional aún no ha validado, educación municipal aún no ha validado, porque no hace parte de su currículo de educación regular, he tenido discusiones del porque no llevan esas metodologías si desde otras partes las validan, porque no lo llevan como modelo de ciudad, de municipio generando un impacto a nivel nacional, no alcanzan a entender cuál es el papel del arte y la cultura y tampoco valoran mucho la discapacidad, ahora la incluyen la discapacidad porque a nivel nacional se habla de población vulnerable, hemos peleado mucho porque esto se visibilice.

Mariela: Frente a esa parte vulnerable que hablaba Oswaldo en la parte social y humana, la parte humana es la que más me interesa, creo que eso va en cada persona por ejemplo los profesores que están aquí se les ve el gusto y saben a quién le va a llegar, pero pongan ustedes que en la universidad pedagógica hay la carrera de educación especial, y hay gente que hace carrera en educación especial, pero siempre me he preguntado que les enseñan y salen tandadas de gente, de esas tandadas yo le pongo máximo un 5% que sea gente que sienta. Eso de sentir es la pedagogía.

Salen normalistas tandadas pero de los normalistas un 3% tienen la vocación que se hace maestros de verdad. Entonces pueden hacer currículos los que la universidad quiera, pero si no siente es como si a mí me ponen en matemáticas, economía pues no es lo mío y no lo voy a hacer bien.

Lo que queremos es que haya más gente con sensibilidad para trabajar por ello.

Básicamente nosotros tomamos el arte como medio para llegar a su ser y cada quien vaya creciendo.

Estrategias hay infinitas si no hay afecto, si no hay alegría pasa lo que en Europa lo tienen todo pero no hay vida no hay alegría, el contacto con ellos, la cercanía, saber que para mí esa es la pimienta para llegar a cada uno y evolucionar de acuerdo a sus capacidades.

- No entienden el papel del arte y la cultura.

- No valoran la discapacidad.

- Vulnerabilidad en la parte social y humana.

- Se necesitan personas con sensibilidad.

- Valoramos lo que las organizaciones sociales hacen por la discapacidad.

- El arte como medio para llegar a su ser.

- La alegría, el contacto con ellos, la cercanía es la pimienta para evolucionar de acuerdo a sus capacidades.

- La universidad no es solo espacios físicos sino espacios para el conocimiento.

- El pedagogo investiga y formula teorías.

- La educación nacional no ha validado procesos inclusivos.

- Personas capacitadas como apoyo a personas en situación de discapacidad.

¿Qué tipo de evaluación considera usted pertinente al valorar el proceso educativo de los estudiantes en situación de discapacidad?

Salomón: Creo que es un vicio occidental, pero... ¿porque tenemos que evaluar? si a mí me ponen a evaluar a un chico lo evaluó desde el abrazo, desde la mirada, desde su capacidad.

Desde las familias hay mucha ignorancia y está bien uno no puede llenar un vaso vacío porque está vacío, si está lleno no hay nada que hacer. Entonces eso es lo que ha sucedido, eso es un llamado a la educación personalizada.

En cuanto a la evaluación el arte es un campo inexplorado o tal vez de los campos a los cuales el estado no solo hablando de personas con capacidades diversas sino del ser humano como tal en un campo en el cual el estado ha tenido miedo, temor porque el arte posibilita la capacidad de expresar, no solo lo que se tiene que expresar si no lo que no debe expresar y ese es el gran temor.

Mariela: Una vez de la alcaldía querían disque evaluarnos, y manifestamos que la mejor forma que ustedes pueden evaluar lo que se trabaja aquí, lo que se está haciendo es hablar con los padres de familia nosotros no estamos de acuerdo con la evaluación ni nada por el estilo porque este cuento es diferente. Manifestamos la importancia de hablar con los padres con los chicos, porque lo que nosotros queremos es cambiar su vivencia, cambiar su forma aburrida de vivir, arrumado por ahí esperando que pasen los días, pregunten a los padres lo que han cambiado y de ahí evalúen, si los padres le dicen que esto no sirve, que el niño está igual cancelamos. Obviamente los padres miran el avance. Ahora que en las universidades les exigen notas eso es otra cosa.

Salomón: En primer lugar lo que se tiene que evaluar es el sistema educativo en el país desde esta experiencia, en segundo lugar creo que la evaluación esta vista desde los niños no desde lo cuantitativo sino desde lo cualitativo porque he notado que los niños con estas clases que ustedes les han venido dando en esta materia disfrutan, no están preocupados de hacer el examen no hay un sufrimiento sino que yo veo que esos niños estaban ahí encarretados y aprendieron.

- Existe mucha ignorancia.

- Se necesita una educación más personalizada.

- Cambiar su vivencia, y la forma aburrida de vivir.

- Los padres observar el avance de sus hijos

- La evaluación es desde el abrazo, la mirada desde su capacidad.

- El arte en la evaluación es un campo inexplorado.

- El arte posibilita la capacidad de expresar.

- Los niños disfrutan las clases sin estar preocupados por la evaluación.

- No estamos de acuerdo con la evaluación.

- Evaluar el sistema educativo.

- La evaluación educativa vista desde el afecto.



¿Cuál es su postura ante la inclusión educativa de los estudiantes en situación de discapacidad en las aulas regulares?

Oswaldo: Como ley me parece que es válida, válida porque por lo menos nos permite dialogar, por lo menos la palabra inclusión la incluyen a la educación. Hasta ahí me parece válida, ya se visibiliza el problema, pero el problema de la inclusión es que el profesional colombiano no tiene la capacidad de respuesta frente al tema de la inclusión.

La palabra inclusión es una formación integral es decir todo, primero no hay una preparación intelectual, no hay un currículo. Luego viene la parte física, la afectividad pero hay mucho problema, la ley es válida desde que visibilice el problema pero de ahí para allá es un fracaso por completo, porque considero que el proceso de inclusión es un problema de alta inversión económica para el país, para las personas y es por eso que el gobierno no está pensando, porque a la larga la población con discapacidad es un problema pero no un problema grave frente a 3 millones que tiene el país, frente a desplazados que hay que cumplir mucho más porque es el hambre, entonces le meten la plata al desplazamiento y no a la discapacidad. La otra es que la parte de inclusión nos quieren vender diciendo que es la solución para el país y cuando pongo en consideración que sitios como la fundación está mandados a recoger, que eso no es válido, que la inclusión es para que todo vivamos en armonía. Pero es una mentira la inclusión como la está manejando el país es un distractor y es bien mentiroso vamos a los países desarrollados allá existe la inclusión y dicen: en el aula están los que puedan estar y para los otros que es la mayoría existen unas instituciones que los atienden en la parte educativa, otras que los atienden en lo laboral por ejemplo en el Ecuador existe la inclusión enfocado en lo laboral es parte del programa de gobierno y aquí en Colombia no existe. Ahora vamos a Europa en el caso de Europa es grave, las personas con discapacidad tiene todo casa, carro, beca, comida todo pero son inútiles, son unos seres improductivos. Que es lo que pelean las personas con discapacidad hacer lo que nosotros hacemos, interrelacionarse con una sociedad ya que económicamente ellos tienen solucionado el problema.

Judith: El gobierno se apega mucho a reglas y dice: tiene que ser una educación inclusiva, la educación inclusiva es el gran error para nosotros porque no es eficiente eso dignifica a la persona en vez de ser todo lo contrario.

- La inclusión educativa es válida en el sentido que permite el dialogo.
- El profesional colombiano no tiene la capacidad de respuesta frente a la inclusión.
- La palabra inclusión es una formación integral.
- No hay una preparación intelectual.
- Sitios como la Fundación Luna Createarte están mandados a recoger.
- La inclusión como la maneja el país es un distractor.
- Las personas con discapacidad quieren interrelacionarse con la sociedad.
- El gobierno formula reglas en cuando a la educación inclusiva.
- La educación inclusiva es el gran error porque no es eficiente y dignifica a la persona.
- El verbo incluir esta en la capacidad de intervención que pueda tener un estudiante en la sociedad.
- Instituciones como la fundación tratan a los niños no como objetos, porque los niños especiales deben ser tratados como seres humanos.
- El gobierno no sabe la realidad, no sabe cuál es el contacto con los niños ni su ritmo de aprendizaje.



Mariela: Ahora a nivel de la inclusión es cierto que el ministerio se basa en la inclusión pero no tienen ni idea del significado de inclusión. La inclusión que se manejó algún tiempo es que en el momento que ellos tengan una autoestima manejable, sepan quienes son ellos, tiene que haber inclusión y la hay en el momento que haya otro nivel y tienen la obligación de aceptarlos en la educación regular. Pero como es posible que a unos profesores vuelvo a repetir lo que decía hace un rato que no sienten lo que están dando que no pueden con los 40 o 30 chicos que tienen en el aprendizaje le aumentan 3 más, ni magos que fueran, ni el país ni los profes nadie está preparado es absurdo, pero no hay ese compromiso. Entonces con los 3 que hacen, los paran contra la pared o todos los amigos los señalan porque el profesor no está pendiente. Pero hay profesores lindos que hablan lindo de ellos entonces todos lo quieren. Eso sí, el niño hace lo que la mamá hace, lo que el profesor hace pero son contaditos. Entonces el ministerio tuvo buenas intenciones pero es que nosotros tenemos contacto con papa e hijo y sabemos lo que nos vienen a llorar aquí del trato en colegios regulares en esa medida como vamos a querer apoyar la inclusión

Salomón: Me parece que con esa palabra hay que tener ciertas reservas un poco lo manifiesta Oswaldo lo que dice Mariela porque eso de la inclusión con respecto a los colegios y escuelas que tienen digamos ya un pensum definido, una educación establecida es muy difícil incluir a un niño porque las dinámicas por fuera de lo que opine un profesor, lo que opine una mamá por encima de eso está la dinámica de los niños y un niño desde su infancia desde su casa no está preparado para convivir con un niño que tiene capacidades diferentes a él, porque hay una dinámica lineal en educación, lineal en nuestra convivencia, lineal en lo social. Aquí hay pelados muy pilosos que tienen desarrollado una inteligencia muy diferente a la que tienen en un colegio en una escuela normal, que sucede si de aquí hay un muchacho un joven que ha crecido en su autoestima en sus capacidades de amar de sentimientos va a una escuela de esas, lo bajan porque su ritmo es diferente.

- La inclusión que se manejó en la fundación es que ellos tenga una autoestima manejable.
- Cuando existe un nivel más avanzado hay inclusión en la educación regular.
- Expresar mediante la pintura en un mural, ese es su lenguaje.
- Lo inclusivo es darle la oportunidad de intervenir en una sociedad desde lo que ellos saben.
- Brindar la oportunidad desde la pintura, el teatro, desde el amor, la ternura, y la no agresión.

- Procesos inclusivos.



Me parece que la inclusión, ese verbo incluir esta o debe estar más dirigido en la capacidad de intervención que pueda tener un muchacho de estos con la sociedad y un aprendizaje normal; que sucede si nos concebimos una ciudad o una sociedad estética cual es el aporte que pueden hacer ellos, no cuidar baños ellos pueden hacer un mural expresar, ese es su lenguaje. Si vemos la inclusión desde el lenguaje como una posibilidad de cambiar una sociedad ese sería el camino pero no meterlos a estudiar o aprender división, a multiplicar a saber cuántos departamentos tiene un país me parece que eso hace parte de una cultura general, pero que lo esencial, lo inclusivo, está en darles la oportunidad de intervenir en una sociedad desde lo que ellos saben no desde lo que los otros saben. Porque no darle la oportunidad a estos chicos que pintan que saben del teatro, del amor, de la ternura, desde la no agresión, porque no darle la oportunidad desde esos conceptos desde esas categorías. Yo tampoco me como el cuento que haya una política de inclusión en un país como el nuestro. Estoy de acuerdo en que haya instituciones como esta donde los niños no son objetos, los niños especiales no deben ser objetos ni de estudio, tienen que ser tratados como seres humanos no como pacientes clínico. Incluso cuando los abrazamos, peleamos con ellos ese es el contacto que debe ser. En esa medida son unos procesos enormes eso es una verdadera inclusión, no hay en Colombia una política de inclusión. Hay una política trazada con ese verbo hay una actitud en un colegio, puede ser que el rectores, profesores tengan la actitud pero ¿los niños? Educa un padre de familia para que sus hijos acepten al otro y lo diferencie. ¿Solo el pensum académico esta puesto para que un niño de una capacidad diversa vaya al ritmo de los otros? O es que los otros deben ir al ritmo de él porque él es la persona que se merece eso o los prejuicios. Hay un error enorme porque hay una política expuesta y dirigida desde la oficina, desde el escritorio, pero no desde el contacto, si ustedes me hablan de la inclusión yo creo porque ustedes están con ellos, pero si yo me invento una política como para que me aprueben o como para que digan ve en Colombia se hacen estas cosas no creo porque está diseñado por un pendejo que no sabe que se ha imaginado que ha leído mil libros sobre eso pero no sabe la realidad, no sabe cuál es el contacto con los niños, no sabe cuál es el ritmo de aprendizaje eso no quiere decir que no aprendan ellos aprenden. Pero cuales son las metodologías desde las secretarías de educación para establecer contacto con este tipo de personas que no son torpes, ni brutos ni tontos tienen una inteligencia diferente a la nuestra.

- La inclusión en las instituciones educativas tienen un pensum definido.

- Hay una dinámica lineal en la educación.

- El pensum académico no está puesto para que un niño de una capacidad diversa vaya al ritmo de los otros.

- Cuáles son las metodologías desde las secretarías de educación para establecer contacto con este tipo de personas.

ANEXO K.
Formato seguimiento de estudiantes

SEGUIMIENTO DE ESTUDIANTES
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

Nombre

Discapacidad **Hora**

Escolaridad **Grupo**

Si

No

OBSERVACIONES GENERALES



ANEXO L.
Formato diario de campo

DIARIO DE CAMPO
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

Lugar

Ciudad

Fecha

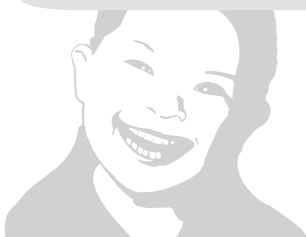
Hora

Temática

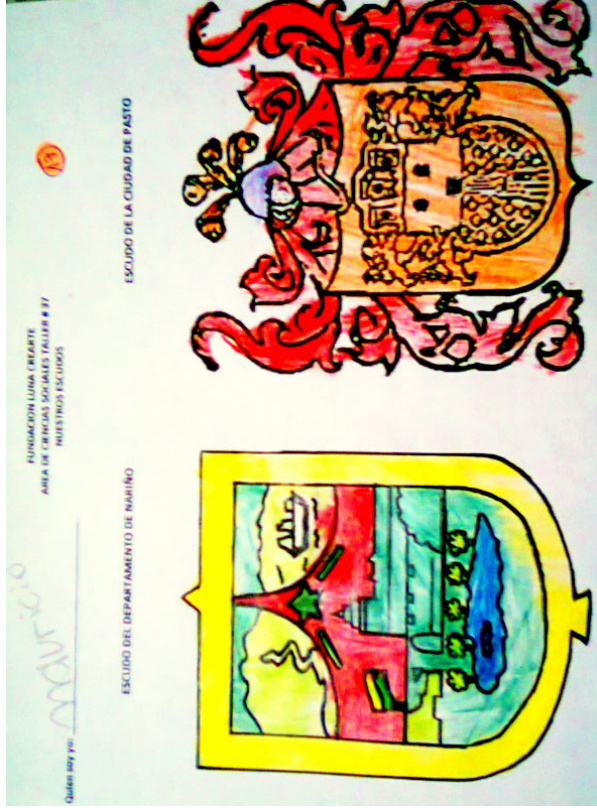
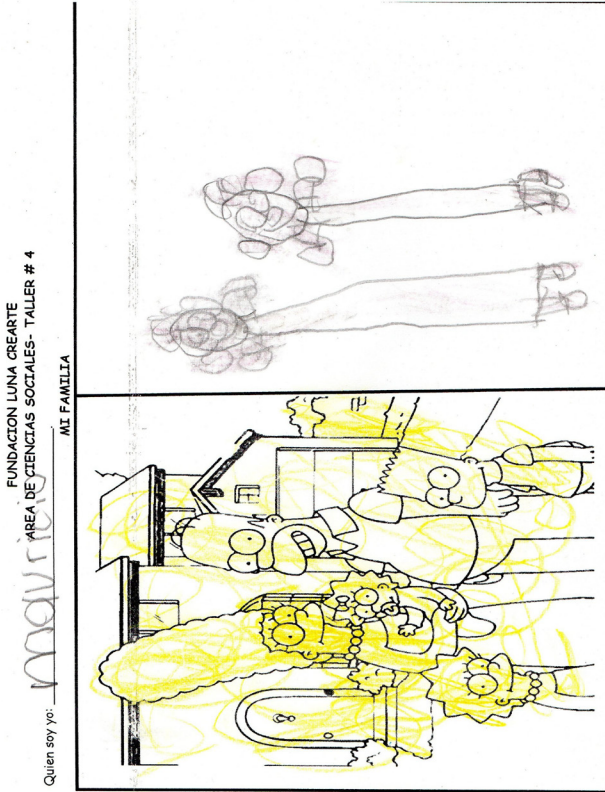
Grupo

OBSERVACIONES GENERALES

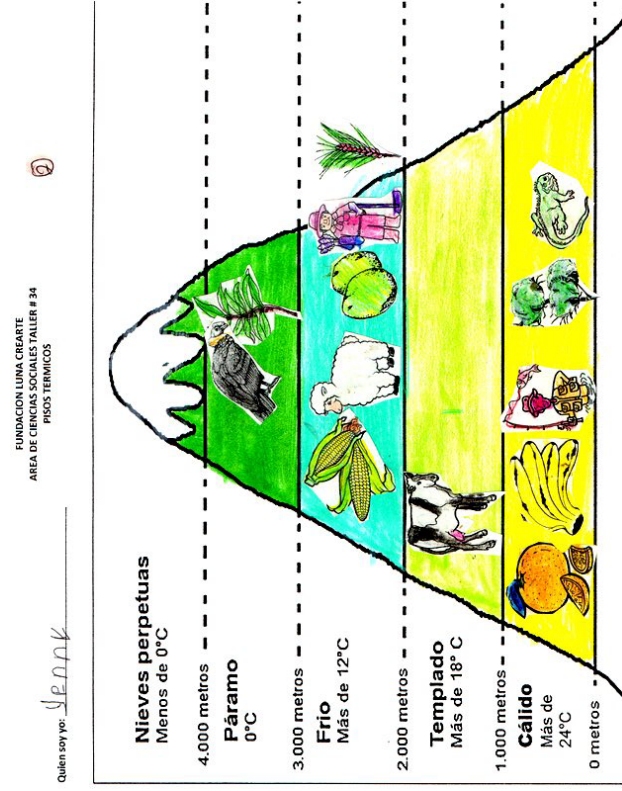
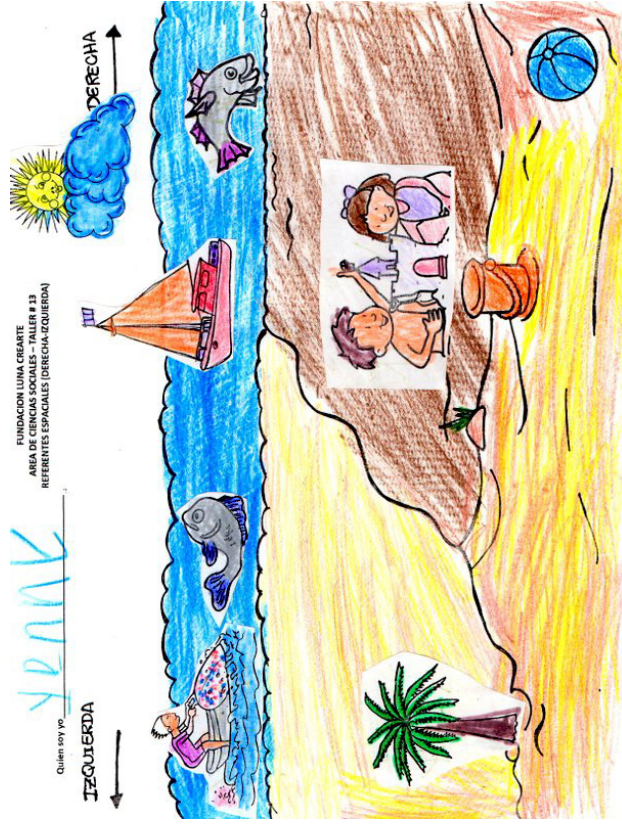
Large grey rectangular area for general observations.



ANEXO M.
Avance del proceso escolar en el grupo básico del estudiante
Mauricio Rosero



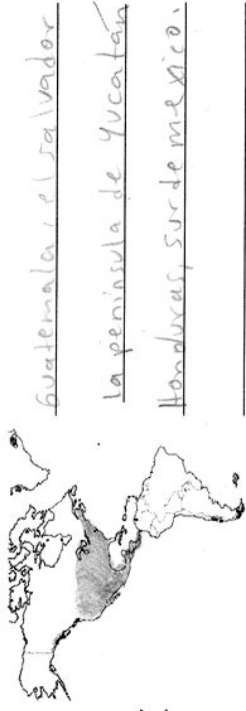
ANEXO N.
Avance del proceso escolar en el grupo básico de la estudiante
Yenni Botina



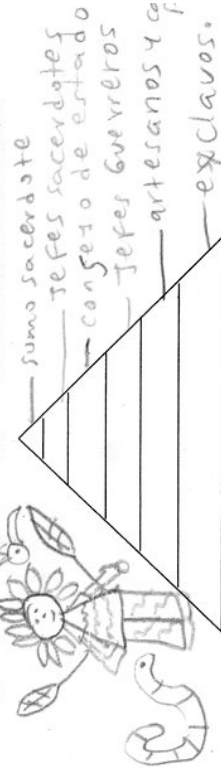
ANEXO O. Talleres realizados en el grupo avanzado

FUNDACION LUNA CREATE
AREA DE CIENCIAS SOCIALES - TALLER # 7
CULTURAS PRECOLOMBINAS - LOS MAYAS

- Quien soy yo Victor Pipa
1. Ubicar en el mapa donde se desarrolló la cultura Maya. Al lado escribir la zona en donde se ubicaron y los países que actualmente encontramos en esta región.



2. Completar la escala de la estratificación social, que destaco la organización política y social de los Mayas.



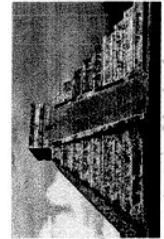
3. Señalar algunos aspectos principales de la religión de la cultura Maya.

huab tu
ch'eb' p'uch - dioses animales
el k'atun, serpiente, k'uh



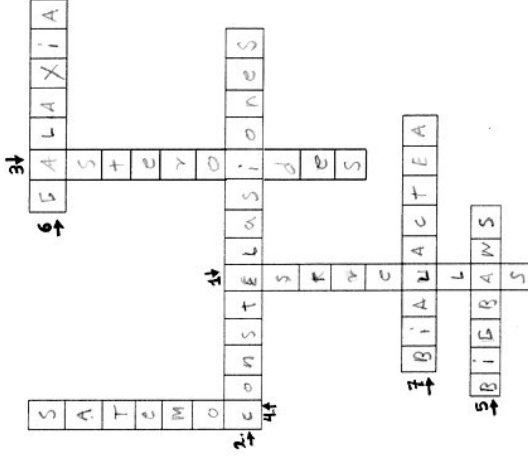
4. Subrayar los aportes más significativos que los mayas realizaron, los cuales hacen de esta cultura una civilización milenaria.

los horoscopos, los calendarios,
el arte de la cerámica por los
mayas y mujeres de las
alturas de la península de
los mayas, los pintados de
los mayas, los pintados de
los mayas, los pintados de



FUNDACION LUNA CREATE
AREA DE CIENCIAS SOCIALES
TALLER # 3 EL UNIVERSO

1. Complete el siguiente crucigrama, teniendo en cuenta lo aprendido en clase:



PISTAS DEL CRUCIGRAMA

1. Todo cuerpo celeste que brilla con luz propia y las podemos mirar de noche en el cielo.
2. Es una agrupación de estrellas cuya posición en el cielo nocturno dan figuras de personas, animales, o cosas, como por ejemplo los signos del zodiaco.
3. Es un cuerpo rocoso o metálico más pequeño que un planeta, que orbitan en gran parte en una órbita entre Marte y Neptuno.
4. Son cuerpos celestes constituidos por hielo y rocas, que con su evaporación hace que se desprenda su cabellera incandescente.
5. Teoría de la gran explosión, es un modelo científico que trata de explicar el origen del Universo y su evolución a lo largo del tiempo.
6. Es un sistema estelar en forma de disco, el cual está formado por millones de estrellas, nebulosas, asteroides, etc. Estas tienen tres configuraciones distintas: elípticas, espirales e irregulares.
7. Es la galaxia en donde vivimos nosotros. En uno de sus brazos llamado Orión se encuentra el sistema solar y por ende la Tierra.

ANEXO P.
Realización de diferentes estrategias didácticas en el grupo básico.



ANEXO Q.
Salidas de campo realizadas con el grupo avanzado.

