

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL



Libertad y Orden

**ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS  
PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA  
A ESTUDIANTES CON  
DISCAPACIDAD COGNITIVA**

**Cecilia María Vélez White**  
Ministra de Educación Nacional

**Juana Inés Díaz Tafur**  
Viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media

**Camila Rivera Caicedo**  
Directora de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales

**Bertha Quintero Medina**  
Subdirectora de Poblaciones

**Fulvia Cedeño Ángel**  
**Carlos Alberto Pinzón Salcedo**  
**Nidia García Montoya**  
Grupo Atención a Poblaciones con Necesidades Educativas Especiales  
del Ministerio de Educación Nacional

**Cristina Galofre Gómez**  
Asesoría Editorial

**Enlace Editores Ltda.**  
Diseño, diagramación e impresión

**Alberto Sierra Restrepo**  
Fotografía

El Ministerio de Educación Nacional agradece a todas las instituciones educativas del país que colaboraron con la consecución de las fotografías que aparecen en esta publicación.

ISBN 958-691-265-5

Ministerio de Educación Nacional  
Bogotá, D.C., Colombia. Julio de 2006  
[www.mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co)

# Reconocimientos

---

El Ministerio de Educación Nacional reconoce el valioso trabajo realizado por los profesionales responsables del Programa de Necesidades Educativas Especiales en las Secretarías de Educación, el apoyo constante de el equipo del Tecnológico de Antioquia y sobre todo valora los aportes realizados por los y las docentes de las instituciones de Educación Preescolar, Básica, Media y Superior del país.

También hace un reconocimiento a la activa participación de los miembros de las organizaciones no gubernamentales en este proceso y sobre todo a las personas con discapacidad que brindaron sus aportes para la elaboración del presente documento.

Este trabajo conjunto es el que le da validez a los contenidos aquí propuestos.

# Contenido

---

|  |    |
|--|----|
| Presentación.....  | 6  |
| Objetivos.....   | 8  |
| General.....   | 8  |
| Específicos.....   | 8  |
| 1. Definición y caracterización de la discapacidad cognitiva.....                          | 12 |
| 1.1 Mitos entorno a las personas con discapacidad cognitiva.....                           | 12 |
| 1.2 Definición y caracterización de la discapacidad cognitiva.....                         | 13 |
| 2. Modelos de atención y orientación de la discapacidad<br>cognitiva.....                  | 19 |
| 2.1 Modelo social.....   | 19 |
| 2.2 Modelo socio- cognitivo.....   | 20 |
| 2.3 Modelo psicoeducativo.....   | 28 |
| 3 Orientaciones pedagógicas.....   | 30 |
| 3.1 Orientaciones pedagógicas para la Educación<br>Formal: Preescolar, Básica y Media..... | 30 |
| 3.1.1 Componente conceptual.....   | 30 |
| 3.1.2 Componente pedagógico.....   | 32 |
| 3.1.3 Componente administrativo y de gestión.....  | 32 |

|  |    |
|--|----|
| 3.1.4 Componente de interacción comunitaria.....   | 54 |
| 3.2 Orientaciones pedagógicas para Educación No Formal.....  | 58 |
| 3.2.1 Orientaciones respecto a los programas de<br>formación socio-ocupacional y laboral.....                      | 59 |
| 3.2.2 Propuestas centradas en el desarrollo artístico.....   | 61 |
| 3.2.3 Programas centrados en el desarrollo lúdico y deportivo.....   | 63 |
| 4. Orientaciones para los alcaldes.....  | 64 |
| Bibliografía.....  | 66 |
| ANEXO 1 Opciones educativas para acompañar el proceso<br>de niños, niñas y jóvenes con discapacidad cognitiva..... | 69 |
| ANEXO 2 Papel del maestro en la atención educativa a<br>estudiantes con discapacidad cognitiva.....                | 74 |

# Presentación

---

Este documento va dirigido a educadores de grado, área y núcleos disciplinares y del saber pedagógico y profesionales de apoyo vinculados al servicio educativo, que lideran el trabajo de estudiantes con discapacidad cognitiva, de igual manera a aquellos que están motivados por iniciar la experiencia, con la pretensión de dar cuenta de orientaciones pedagógicas para la atención a estos estudiantes en el país.

Este condensado de orientaciones se convierte en herramienta para que los profesionales de la educación cualifiquen las prácticas pedagógicas en coherencia con la oferta del servicio, ya sea a nivel de institución o de aula, y a la vez direccionen la acción de quienes inician la atención de estudiantes con discapacidad cognitiva.

De igual manera es un texto para que los consejos académicos y directivos de las instituciones accedan al conocimiento sobre la prestación del servicio a estudiantes con discapacidad cognitiva, posibilitándoles comprender el papel que deben cumplir en adopción de normas, recursos y estrategias en la atención y actuar con objetividad en el análisis y toma de decisiones frente a situaciones que se presentan en las prácticas como evaluación del aprendizaje, desarrollo de metodologías y adecuación de la enseñanza entre otras.

El documento es extensivo a los diferentes actores involucrados en la prestación del servicio como Alcaldes, directores de núcleo, rectores y estudiantes de los ciclos complementarios de las escuelas normales superiores y licenciaturas de las facultades de educación.

Las orientaciones pedagógicas reflejan un punto de partida para seguir construyéndolas y actualizándolas a partir de la práctica, de manera que se contextualicen a las características de las regiones del país, mostrando

la importancia pedagógica del proyecto educativo en la Educación Formal y No Formal.

Cabe señalar que requieren ser analizadas con un lente crítico por parte de los diferentes actores educativos, sociales y gubernamentales; quienes en un trabajo mancomunado toman las decisiones que dan respuesta a las situaciones particulares de la persona y del contexto, teniendo en cuenta las demandas de atención, para facilitar la identificación de las potencialidades del sujeto, las opciones educativas y los servicios que se ofertan, con el fin de garantizar la participación y la accesibilidad a las que tienen derecho.

Para tener mayor comprensión de las orientaciones pedagógicas, se recomienda leer el documento que soporta los conceptos sobre las que fueron diseñadas: **“Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo del estudiante con discapacidad”**.

# Objetivos

---

## GENERAL

Presentar a las comunidades educativas conceptos y orientaciones pedagógicas relacionados con la atención educativa a los estudiantes con discapacidad cognitiva, que permitan la reflexión al interior de las instituciones sobre el marco en el que se orienta la atención educativa en el país.

## ESPECIFICOS

Presentar elementos conceptuales a las instituciones educativas del país, que sirvan de orientadores en la contextualización de las prácticas pedagógicas a estudiantes con discapacidad cognitiva.

Proporcionar elementos para la reflexión en torno a las buenas prácticas pedagógicas que lideran las instituciones de estudiantes con discapacidad cognitiva, en las diferentes modalidades del servicio educativo del país.

Proporcionar herramientas pedagógicas a las instituciones educativas que les permita direccionar la atención a estudiantes con discapacidad cognitiva en las diferentes modalidades, grados, áreas o núcleos del saber para el servicio educativo colombiano.

Presentar un documento que sirva de apoyo en la formación inicial de maestros de Escuelas Normales Superiores y Facultades de Educación, en aspectos pedagógicos frente a la atención de estudiantes con discapacidad cognitiva.



**La fábula de los animales es una realidad donde la exigencia de lo común no deja ver la diferencia ni los potenciales de cada ser humano.**

Cierta vez, los animales decidieron hacer algo para afrontar los problemas del “mundo nuevo” y, organizaron una escuela, adoptaron un currículo de actividades consistentes en correr, trepar, nadar y volar; y para que fuera más fácil de enseñar, todos los animales se inscribieron en todas las asignaturas.

El pato era un estudiante sobresaliente en la asignatura “natación”, de hecho superior a su maestro. Obtuvo un suficiente en “vuelo”, pero en “carrera” resultó muy deficiente. Como era de aprendizaje lento en “carrera” tuvo que quedarse en la escuela después de cierto tiempo y abandonar la “natación”. Pero la medianía se aceptaba en la escuela, de manera que a nadie le preocupó lo sucedido, salvo como es natural, al pato.

La liebre comenzó el curso como el alumno más distinguido en “carrera”, pero sufrió un colapso nervioso por exceso de trabajo en natación. La ardilla era sobresaliente en “trepamiento”, hasta que manifestó un síndrome de frustración en la clase de “vuelo”, donde su maestro le hacía comenzar desde el suelo, en vez de hacerlo desde la cima del árbol; por último se enfermó de calambres por exceso de esfuerzo, y entonces la clasificaron con “6” en trepamiento y con “4” en carrera.

El águila era un “chico problema” y, recibió muchas malas notas en conducta. En el curso de trepamiento superaba a todos los demás en el ejercicio de subir hasta el final de la copa del árbol, pero se obstinaba en hacerlo a su manera. Al terminar el año, un águila anormal, que podía nadar sobresalientemente, y también correr, trepar y volar un poco obtuvo el promedio superior y la medalla al mejor alumno.

“Exigir a todos los estudiantes las mismas asignaturas, al mismo tiempo, con un grado idéntico de rendimiento esperado, es algo que niega las diferencias individuales realmente existentes entre los estudiantes con la misma eficacia con que el currículo de actividades de la fábula obligó al pato a correr y al conejo a nadar y, por si fuera poco, a conseguirlo antes de terminar el año escolar”.

Las pruebas exigidas a los animales de la fábula no son muy diferentes a las que se imponen a muchos estudiantes de nuestras instituciones, cuyos potenciales son ignorados y cuyas debilidades se hacen resaltar”, llevando a la rotulación de INCAPACES, sin analizar posibles causas del rendimiento diferente, sin considerar si requieren de estrategias pedagógicas diferentes a las contempladas dentro de un currículo cerrado.

Llegó el momento de entender que las diferencias son la razón de ser seres humanos y que en el campo educativo existen alternativas pedagógicas para cada forma de aprender, el reto está en ver en la diferencia la posibilidad de crecer y generar una nueva cultura de respeto y de valoración.



# ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE LA POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD COGNITIVA

*“...Y como siempre ocurre con las cosas bellas, ellas no pueden existir verdaderamente hasta que no hallan a alguien capaz de descubrirlas, de embrujarse con su existencia, de hacerlas tan propias que su verdad se torna múltiple en manos de cada contemplación particular.*

*Alguien capaz de descubrirme logrará hacer brotar de mi un ser que yo mismo desconozco: quien me descubre me inventa nuevamente y a partir de mi cuerpo, de mis signos externos, hará que en mi alma se dibuje un nuevo ser fabricado a duo, de tal modo que sólo ante ese otro puedo hallar el espejo apropiado para verme”*

(FRANCISCO CAJIAO)

# 1. DEFINICIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA DISCAPACIDAD COGNITIVA

## 1.1 Mitos en torno a las personas con discapacidad cognitiva

Según *Carmenza Salazar* (2000)<sup>1</sup> la forma como denominamos a las personas con discapacidad cognitiva, da vida, de forma inconsciente, a ciertos mitos existentes entorno a ellas, por ejemplo que son eternos niños, incapaces de aprender y libidinosos.

**Eternos niños.** La tendencia a percibir a la persona con discapacidad cognitiva como eternos niños, hace que desde nuestro diario quehacer (y esto incluye a los padres) no propiciemos conductas de independencia y autonomía acordes con su edad. Cambia la talla de los zapatos y vestidos pero no la de las responsabilidades que deben ir asumiendo.

Seguimos utilizando estrategias de la infancia para manejar pre-adolescentes y adolescentes, disculpamos sus impertinencias, somos poco consistentes en el manejo de normas y límites (complicándose aún más la situación cuando son varios los profesores con quienes interactúan y no todos manejan el mismo nivel de consistencia y exigencia). Pero un día irrumpen con la fuerza del adolescente y nos extrañamos de lo grandes e inapropiados que han crecido. Se hace entonces indispensable ayudarlos a crecer, ofreciéndoles apoyo (estímulos) y resistencia (límites y normas).

**Incapaces de aprender.** Consideramos que su pensamiento no evoluciona, nos queda la duda de la transición de operaciones concretas a operaciones formales, el docente corre el riesgo de asumir dos posiciones extremas: la primera es aferrarse al mito de que no pueden aprender, bajando significativamente las expectativas y los niveles de exigencia, terminando el estudiante con actividades de coloreado, picado y recortado, haciendo planas interminables o participando en actividades lúdicas. La segunda es tratar de

nivelarlo a las exigencias de los grados escolares, lesionando de algún modo su autoestima al confrontarlo con actividades superiores a sus capacidades.

Surgen como una necesidad las adaptaciones basadas en unos estándares curriculares y objetos de enseñanza funcionales, dejando de lado contenidos que no tienen impacto en su vida. Si no se define con anterioridad unas metas que orienten el proceso educativo con estos estudiantes en el contexto de la Educación Formal, se corre el riesgo de perderse y de terminar en actividades por pasar el tiempo, con grave impacto para el proyecto de vida de esta persona.

---

<sup>1</sup> Paso a Paso Vol. 10 No. 4 (Julio/Agosto 2000) [http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas\\_29.htm](http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_29.htm)



Simultáneamente con el desfase cognitivo, empiezan a distanciarse los intereses de los compañeros de grupo. (Cuarto o quinto de primaria). La experiencia ha mostrado la necesidad de implementar un trabajo con compañeros que dé soporte al estudiante con discapacidad, que prevenga posibles actitudes de abuso o permisividad y que beneficie a todos ya que cada uno es diferente y deben aprender a vivir en armonía a partir de la diferencia.

**Todos son libidinosos.** Cuando el estudiante con discapacidad cognitiva está cursando la primaria, se convierte en un pre-adolescente o un adolescente con los cambios físicos y psicológicos que esta etapa difícil conlleva. Al aparecer comportamientos como la masturbación, que a propósito, se da en la mayoría de los adolescentes, produce crisis la desinhibición con que la practican y entonces el mito se vuelve realidad: son tan libidinosos y su despertar sexual es tan precoz.

Es necesario recordar en este punto que la sexualidad no es solamente genitalidad, que no se puede descontextualizar de las habilidades sociales y por esto la educación sexual comienza desde la temprana infancia, trabajando desde la cotidianidad conceptos y vivencias como privacidad, respeto por sí mismo y por los demás, autocontrol, expresión adecuada de sentimientos, etc.

El gran desafío es canalizar su sexualidad, dándoles la información sobre los cambios que van a tener, enseñándoles a canalizar sus emociones y manifestaciones de afecto, enseñándoles cómo aproximarse en forma asertiva hacia la persona que les atrae, y se plantea enseñarles porque no solamente se aprende a leer textos, es también fundamental enseñarles a leer sus propias emociones y las de los otros, porque la inteligencia no abarca solamente la esfera de lo cognitivo sino también lo emocional. Es claro entonces que la educación sexual hace parte del adecuado desarrollo de las habilidades sociales y que es hora de empezar a desmontar el mito de los eternos niños o el de seres libidinosos, para ofrecerles un ambiente que los ayude a desarrollarse armónicamente en todos los aspectos.

La revisión de estos desafíos tiene sentido cuando se establece la postura institucional frente al ser humano que queremos formar y que es coherente con la tendencia en derechos humanos. Se debe partir de la valoración del ser humano, creyendo en sus potenciales, como la garantía para recorrer nuevos caminos y implementar estrategias poco exploradas en la atención educativa.

## **1.2 Definición y caracterización de la discapacidad cognitiva**

El concepto de retraso mental es una de las denominaciones diagnósticas más antiguas con la que se calificaba a todas aquellas personas que presentaban dificultades en la adaptación al medio, por alteraciones en el funcionamiento neurológico.

Como categoría *diagnóstica*, el retraso mental abarca una serie bastante amplia de síntomas y manifestaciones de tipo comportamental, adaptativo y de desempeño, que lo complejizan tanto en el proceso de identificación como de intervención. Por ello, la neurobiología, la psicología, las ciencias del desarrollo y el comportamiento, han tratado durante años de identificar componentes básicos que permitan caracterizar el cuadro clínico y establecer con claridad patrones de evaluación y atención oportuna; pero todos los esfuerzos han resultado parcialmente admisibles, pues se trata de un ejercicio en el que juegan un sin fin de variables, concepciones, actitudes y prácticas, sin mencionar los aspectos éticos y de procesos

de intervención, que impiden tomar decisiones que perduren y tengan trascendencia en la calidad de vida de estas personas.

Según *Correa* (2003)<sup>2</sup> los organismos responsables de mantener la vigencia frente a los enfoques que explican el retraso mental, han venido presentando cambios en los elementos necesarios para definir el concepto, esto con la intención de mantener actualizados los componentes que tradicionalmente lo han conformado y que se refieren básicamente a los medios y técnicas de valoración diagnóstica, tanto como a los procedimientos de intervención y apoyos que se sugieren a partir de esos diagnósticos.

Una de las instancias de mayor nivel de representatividad en materia de retraso mental la constituye la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR). La Asociación es una entidad de trayectoria en la investigación de aspectos conceptuales y prácticos relacionados con el retraso mental. Las últimas declaraciones y ajustes definen el retraso mental “una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina con anterioridad a los 18 años” (AAMR, 2002) (*Luckansson y Cols, 2002*)<sup>3</sup>

Esta definición, que ha sido ampliamente aceptada en el medio plantea las siguientes premisas:

- Las limitaciones en el funcionamiento son comprensibles en ambientes comunitarios típicos, iguales en edad y cultura.
- Enfatiza la importancia del funcionamiento del individuo y la limitación intelectual.
- Las limitaciones coexisten con capacidades.
- La evaluación ha de tener en cuenta las diferencias en la comunicación, en aspectos sensoriales, motores y comportamentales.
- Los apoyos son clave del proceso de atención y posibilitan desarrollar los planes de atención.
- Los sistemas de apoyo se ofrecen en intensidades variables de acuerdo con el ciclo de vida y repercuten en calidad de vida de la persona.

Con respecto a la definición del año 1996, denominada “Paradigma de Retraso Mental”, la revisión del año 2002 añade una dimensión a las cuatro existentes: Participación, Interacciones y roles sociales, lo que la acerca a modelos interpretativos y prácticas pedagógicas de tipo ecológico / funcional, en las que tiene gran relevancia el contexto en el que se desenvuelve la persona. La estructura de esta definición es la siguiente:

---

<sup>2</sup> Memorias retraso mental. Escuela Normal Municipio de Sopetran. Noviembre, 2003.

<sup>3</sup> Texto Asociación Americana de Retraso Mental.

## **DIMENSIÓN I: APTITUDES INTELECTUALES**

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

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

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

Conceptuales: competencias cognitivas, comunicativas y académicas

Prácticas: se refiere a las habilidades de la vida diaria, que permiten un desenvolvimiento independiente en el contexto

Sociales: comprende las habilidades requeridas para la comprensión, manejo y disfrute de las relaciones sociales e interpersonales.

## **DIMENSIÓN III: PARTICIPACIÓN, INTERACCIÓN Y ROL SOCIAL**

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

## **DIMENSIÓN IV: SALUD FÍSICA, SALUD MENTAL Y FACTORES ETIOLÓGICOS.**

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

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

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

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

El sistema de 2002 se mantiene, con respecto al de 1992:

- El término de retraso mental.
- Los tres criterios de diagnóstico: capacidad intelectual, conducta adaptativa y edad de comienzo, dándose información sobre las pruebas más adecuadas para la valoración de estos aspectos.
- Persiste el énfasis en la intensidad de los apoyos como el foco principal de un sistema de clasificación aún cuando para determinados propósitos se admite de nuevo la clasificación en relación con el nivel de funcionamiento intelectual

Cabe señalar que el actual paradigma no establece grados de retraso mental (leve, moderado, severo y profundo) y que las intensidades de apoyo que propone se relacionan con los tiempos y los ciclos de vida en que debe ofrecerse el acompañamiento y no con los grados del retardo mental.

En esta revisión del concepto de retraso mental del 2002, la AARM introduce el concepto de discapacidad intelectual, como un concepto dinámico y funcional, que permite entenderlo más desde el desempeño que desde los rasgos clínicos observables. Lo cual quiere decir que resulta de mayor relevancia en esta definición, la forma como las personas responden a las demandas del entorno en que se encuentran y las maneras en que logran adaptarse a las circunstancias particulares de la cotidianidad.

En adición, *Schalock* (1999)<sup>4</sup> refirió la necesidad de aplicar modelos de evaluación de tipo ecológico / funcional que se ajusten a las características de los contextos y que articulan los conceptos de habilidades adaptativas y de inteligencia, permitiendo definir el retraso mental como discapacidad intelectual, en términos de desempeño y funcionamiento intelectual.

Esta evolución del concepto de retraso mental hacia el de discapacidad intelectual, tal como puede observarse en el cuadro N.1, permite concebir a la persona como alguien que presenta una forma particular, dinámica y con posibilidades siempre abiertas para su desarrollo y que dentro de su condición específica merece ser llevada al máximo nivel del progreso posible, en el contexto de las interacciones en las que participa o debería participar (Correa, 2003).

---

<sup>4</sup> Hacia una nueva concepción de la discapacidad. En M. A. Verdugo y F. de Borja Jordán de Urries Vega (Coords.) Hacia una nueva concepción de la discapacidad. Salamanca: Amarú.



## ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA

La discapacidad intelectual es entonces un concepto más amplio que el de retraso mental, puesto que habla del desempeño, la forma en que las personas hacen las actividades que les corresponden y así se adaptan al medio; está relacionado con los enfoques de la psicometría moderna, del desarrollo mediado de los procesos superiores del pensamiento (*Vygotski*), de inteligencias múltiples (*Howard Gardner*), de inteligencia emocional (*Daniel Goleman*), de inteligencia triárquica (*Sternberg*) y los enfoques ecológicos y de calidad de vida. (ver bibliografía complementaria)

Vale la pena resaltar que la discapacidad intelectual es un concepto bastante amplio, que recoge diversas denominaciones de este desempeño, tal como la discapacidad cognitiva, las dificultades generales y específicas de aprendizaje, déficit cognitivos simples y complejos, entre otros; por lo que representa una categoría cercana a propuestas de atención a la diversidad y a las estrategias inclusionistas, como lo enuncia *R. Schalock*, actual vocero AAMR.

Dentro de este constructo general que es la discapacidad intelectual, aparece el concepto de discapacidad cognitiva que se entiende como una disposición funcional específica en procesos cognitivos, habilidades de procesamiento y estilos de pensamiento, que determinan el desempeño y el aprendizaje de una persona, que lo hace un concepto mucho más específico que la discapacidad intelectual y más cercano a las prácticas educativas por su relación directa con los procesos de aprendizaje.

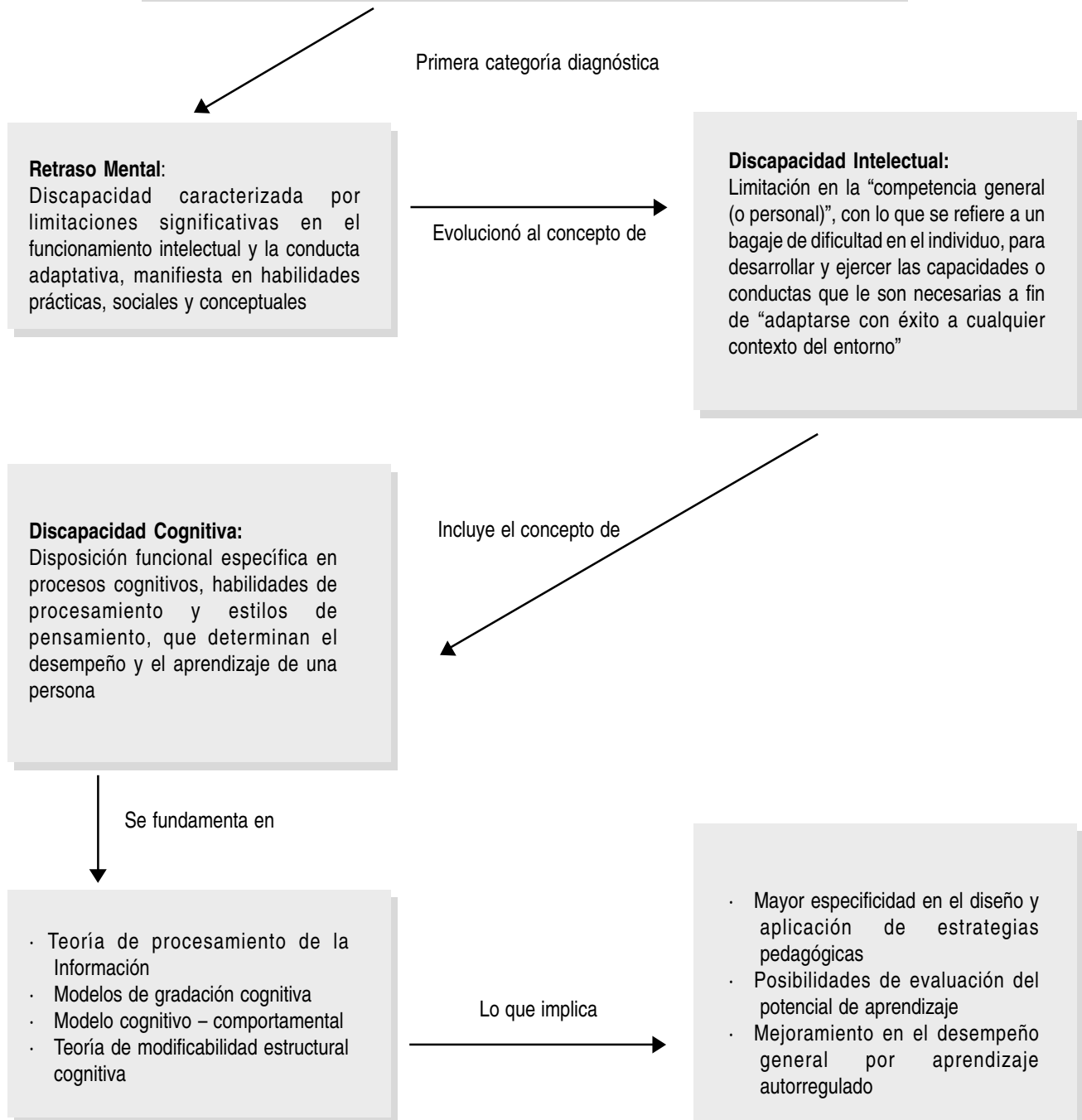
Desde su fundamentación teórica, la discapacidad cognitiva se nutre de teorías como las de procesamiento de la Información, los modelos de gradación cognitiva, modelo cognitivo – comportamental, teoría de la modificabilidad estructural cognitiva y de entrenamiento cognitivo con posiciones funcionalistas (Alteraciones en procesos vulnerables al entrenamiento) conductistas (Metodología funcionalista experimental), oclusionista (Piagetiana) y Posición Feuerstiniana (procesos de entrada, intermedios, de salida, aprendizaje mediado y programas de enriquecimiento instrumental) Esta fundamentación da soporte a los modelos de atención y de orientación de la discapacidad que se expondrán más adelante.

Con lo anterior, puede afirmarse que las personas con discapacidad cognitiva son aquellas que presentan dificultades en el nivel de desempeño en una o varias de las funciones cognitivas, en procesos de entrada, elaboración y respuesta, que intervienen en el procesamiento de la información y por ende en el aprendizaje; lo que hace necesario el ofrecimiento de apoyos que mejoren su funcionalidad.

El concepto de discapacidad cognitiva no se refiere a categorías diagnósticas como retraso mental o dificultades de aprendizaje, sino que constituye un concepto más ecológico y funcional que alude al desempeño cognitivo de cualquier persona. Un ejemplo de ello se puede evidenciar en la función cognitiva de entrada denominada orientación espacial la cual hace parte de la estructura de procesamiento de la información de todos los estudiantes independiente de su diagnóstico clínico.

Es importante señalar que, para efectos de este documento de orientaciones pedagógicas, el término acuñado será el de *discapacidad cognitiva*, por ofrecer una amplia gama de alternativas en el diseño y aplicación de estrategias pedagógicas, en las diferentes modalidades educativas ofrecidas por el servicio educativo del país. El concepto de retraso mental se empleará para referirse al paradigma propuesto por la Asociación Americana de Retraso Mental – AARM -, específicamente, en lo relacionado con la oferta de apoyos y las habilidades adaptativas.

## CUADRO No. 1 DEFINICIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA DISCAPACIDAD COGNITIVA



## 2. MODELOS DE ATENCIÓN Y ORIENTACIÓN DE LA DISCAPACIDAD COGNITIVA

Como ya se mencionó, el concepto desde el cual se proponen las orientaciones pedagógicas es el de discapacidad cognitiva, ya que está referido a las capacidades que tienen los estudiantes para procesar diferentes tipos de información en los niveles de entrada, elaboración y salida, a las dificultades específicas que pueden presentar en la comprensión de una tarea y que están relacionadas con las necesidades educativas individuales.

Para abordar ampliamente el concepto de discapacidad cognitiva es preciso señalar algunos de los enfoques de atención, orientación de mayor representatividad en los últimos años y definir desde cada uno de ellos el sentido de formación (qué pretenden lograr), los procesos de evaluación (cómo determinan el nivel de desempeño) y la oferta de apoyos (cómo realizan la atención).

Cabe mencionar que las instituciones educativas deben optar por un modelo de atención y orientación, para ajustarlo a su modelo pedagógico, según el concepto de desarrollo que compartan, tal como se expresa en el cuadro No.2 presentado al final de capítulo, con el propósito de hacer coherente la atención educativa a la población con discapacidad cognitiva. Los modelos de mayor difusión son:

- Modelo Social
- Modelo Socio -cognitivo
- Modelo Psicoeducativo

### 2.1 Modelo Social

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

Quizá uno de los elementos de mayor controversia, pero a la vez de mayor profundidad de este modelo, es el planteamiento acerca de que las funciones psicológicas superiores (pensamiento, lenguaje, percepción y atención) tienen su asidero en lo social; es decir, que todo proceso psicológico de orden superior, es, en primera medida *intersíquico* (de lo social a lo individual) y luego *intrapíquico* (proceso interior) y que el tránsito de uno a otro se realiza gracias a la *mediación* del contexto. Lo cual hace responsable a la sociedad (en este caso entiéndase sociedad como contexto de oferta educativa; que obvia la responsabilidad de otros contextos en la oferta de apoyos) de generar condiciones óptimas de crecimiento, desarrollo colectivo y la compromete a establecer parámetros claros de acompañamiento – apoyos – para los individuos que presentan algún nivel de dificultad.

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

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

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

Para el caso de la discapacidad cognitiva, este modelo representa grandes ventajas, al concebir el *desarrollo desde factores sociales* y respetar las diferencias individuales; también posibilita la oferta de apoyos diferenciados, sin sujeción a etapas cronológicas o estadios que determinan las posibilidades de acceso al conocimiento; por lo cual se requiere que, las condiciones académicas y responsabilidades del docente – mediador - sean más elevadas, siendo él mismo una persona con altos niveles de conciencia en sus procesos de internalización cognitiva y es compatible con un modelo pedagógico sociocrítico.

Este modelo tiene grandes influencias en modelos cognitivos como el que se presenta a continuación, por lo que también se les conoce como modelos socio – cognitivos

## 2.2 Modelo socio - cognitivo

La aplicación de la Psicología cognitiva al campo de la discapacidad cognitiva, permite la comprensión y análisis de los diversos factores que intervienen en el desempeño cognitivo de esta población, el diseño y aplicación de procedimientos para su atención. Desde este modelo se plantea que en la discapacidad cognitiva existe un modo de ser cognitivamente diferente que puede conducir a dificultades en el proceso de aprendizaje, por lo que se requiere del diseño de ambientes mediados que garanticen mejores formas de procesamiento de la información y por ende de aplicación de los conocimientos en el contexto.

Este modelo explica el funcionamiento cognitivo como la forma en que una persona logra recibir información del medio, procesarla y responder a las demandas de una tarea, de acuerdo con su estilo particular de pensamiento. Así para cada uno de estos niveles o fases de procesamiento de la información (fase de input o entrada, fase de elaboración y fase de output o salida), plantea una serie de funciones cognitivas, de acuerdo a estas fases, a continuación se describen las funciones cognitivas y las orientaciones pedagógicas para su abordaje:

## **FUNCIONES COGNITIVAS EN LA FASE DE INPUT O ENTRADA DE LA INFORMACIÓN:**

Estas funciones cognitivas se refieren a la cantidad y calidad de los datos acumulados por una persona antes de enfrentarse a la solución de un problema. En el caso de los estudiantes con discapacidad cognitiva, resulta de vital importancia que la información sea recibida con claridad, pues de ello depende la comprensión de las demandas de la tarea y, en gran medida, la calidad en el proceso de elaboración de las respuestas y solución de las tareas.

Estas funciones son:

- **Percepción clara:** Representa el conocimiento exacto y preciso, pero de forma simple y familiar, de la información. Las experiencias de aprendizaje que promueven la percepción clara, llevan a los estudiantes con discapacidad cognitiva a definiciones precisas del problema o tarea que deben resolver, a través del uso de los canales perceptivos y la verbalización de lo que creen que es la demanda de la tarea. Se deben ofrecer estímulos sensoriales (visuales, táctiles, auditivos, olfativos y gustativos) diversos para una misma tarea y realizar preguntas de monitoreo como ¿Qué es lo que te estoy diciendo? ¿Qué debes hacer? ¿Sabes cómo resolver la tarea?
- **Exploración sistemática de una situación de aprendizaje.** Es la capacidad para organizar y planificar la información acumulada de forma sistemática. La atención educativa debe enfocarse hacia el desarrollo del pensamiento reflexivo, explicativo y argumentativo, evitando la impulsividad en las respuestas, la desorganización y la falta de coordinación de los elementos. Dado que los estudiantes con discapacidad cognitiva responden con



rapidez y generalmente de forma inapropiada o que se demoran más tiempo de lo normal para responder, se deben emplear estrategias que ayuden al estudiante a planificar su acción. En este caso son útiles los listados de prioridades (verbales o escritos dependiendo del nivel de funcionalidad en habilidades académicas funcionales), las preguntas de seguimiento ¿Qué es lo primero que debes hacer? ¿Qué resultados obtuviste? ¿Qué debes hacer luego?

- **Habilidades lingüísticas del nivel de entrada.** Se refieren a las habilidades para discriminar y diferenciar objetos, sucesos, relaciones y operaciones a través de reglas verbales, estableciendo significados de símbolos y signos. El desarrollo de esta función permite a los estudiantes con discapacidad cognitiva aprender con facilidad conceptos y entender palabras. Por lo que se requiere la implementación de estrategias que les permitan acceder a códigos verbales específicos, los cuales posibilitarán la comprensión y la comunicación de los niveles abstractos de pensamiento. Son efectivas las estrategias de asociación como los ficheros de palabras por categorías, registros de procesos simples (bañarse, vestirse, comprar, preparar un desayuno, etc.). También la elaboración de diccionarios con términos comunes para el nivel escolar en que se encuentran y el uso de diccionarios formales para los que poseen habilidades académicas más funcionales.

De igual manera se deben desarrollar actividades que incrementen los recursos lingüísticos, la cantidad y calidad de la información, la capacidad para establecer generalizaciones, la posibilidad de hacer analogías, comparaciones y clasificaciones, llevándolos a codificar, decodificar y comunicar apropiadamente las respuestas.

- **Orientación espacial.** Es la capacidad para establecer relaciones entre sucesos y objetos situados en el espacio de forma topológica y proyectiva. Si se emplean estrategias para promover esta función los estudiantes con discapacidad cognitiva reducen las dificultades para identificar las relaciones que guardan en el espacio los sucesos y las cosas, siendo capaces de orientarse espacialmente en niveles que irán desde los más simples hasta los más complejos. Estas estrategias pueden ser la representación gráfica de la tarea, del contexto que se debe realizar y donde ellos se encuentran. Los dibujos y las verbalizaciones de las relaciones entre objetos y personas, son especialmente valiosos. También los ejercicios de orientación, comparación, ordenación, secuencias de objetos, sucesos en el espacio y en el tiempo.
- **Orientación temporal.** Es la capacidad para identificar relaciones entre sucesos pasados y futuros. Para el desarrollo de esta función cognitiva se deben emplear estrategias de ordenación (manejo de calendarios, uso de agendas diarias en clase o en el hogar, registros de actividades, diarios de campo de acuerdo a los niveles de desempeño en habilidades académicas), comparación (aparejamientos, correspondencias, conjuntos, cuadros comparativos), organización de secuencias

(visuales, narración de secuencias). Estas estrategias favorecerán la comprensión de acontecimientos de forma diacrónica y sincrónica, les permitirá conectar sucesos y las relaciones de orden entre ellos.

- **Conservación, constancia y permanencia del objeto.** Es la capacidad para conservar la invariabilidad de los objetos por encima de posibles variaciones en algunos de sus atributos y dimensiones.

Esta función es particularmente importante para garantizar la posterior elaboración de la información por ello se debe permitir al estudiante con discapacidad cognitiva descomponer los pasos de la tarea que va a resolver, manipular el material que va a emplear y planificar la conducta ejecutoria.



## **FUNCIONES COGNITIVAS DE LA FASE DE ELABORACIÓN:**

Estas funciones cognitivas están relacionadas con la organización y estructuración de la información en la solución de problemas y, dado que su observación es la más compleja de todas las tres fases, el papel de maestro – mediador – se debe centrar en la pregunta como vehiculizador de la acción reflexiva y en la demostración de la conducta a seguir. Las funciones de esta fase son:

- **Percepción y definición de un problema.** Consiste en la habilidad para delimitar qué pide el problema, qué puntos hay que acotar y cómo averiguarlos. Se fundamenta en el pensamiento reflexivo, en la búsqueda de definiciones convenientes descartando incompatibilidades y/o incongruencias utilizando todo tipo de información previamente almacenada y que se relacione con el problema a delimitar. Para el desarrollo de esta función, se deben realizar actividades que le permitan al estudiante con discapacidad cognitiva identificar ¿Cuál es el problema? ¿Qué es lo que va a hacer?
- **Selección de información relevante.** Es la capacidad para elegir la información previamente almacenada y relevante para la solución del problema que se trate. Esta información se almacena en la memoria a largo plazo y requiere de estrategias para recordarla, lo que permite establecer comparaciones y relaciones entre sucesos ocurridos en diferentes actividades y momentos. Las preguntas para el desarrollo de esta función deben estar orientadas a ¿tienes los recursos o debe buscarlos en otro lugar? ¿Qué te sirve de lo que haz organizado y qué no?

- **Interiorización y representación mental.** Es la capacidad para utilizar símbolos internos de representación. Si esta función no se da, los estudiantes con discapacidad cognitiva tienen una conducta demasiado concreta, generalizaciones inapropiadas, bajo nivel de abstracción, uso restringido de símbolos, signos y conceptos, lo que afecta seriamente la representación



mental de hechos futuros, de su transformación y no se da el pensamiento predictivo. Por esto se deben emplear estrategias dependiendo del manejo que se le quiera dar a la información así: representación gráfica (dibujos, diagramas, secuencias, imágenes), representación icónica (logotipos, maquetas, señas), representación verbal (canciones, cuentos, dichos, adivinanzas) y representaciones cinético – corporal (mímica, juegos de roles, disfraces).

- **Evidencia lógica.** Es la capacidad para demostrar las respuestas a través del razonamiento lógico, formulando y razonando con argumentos, justificando y validando sus respuestas. Si esta función no se da, los estudiantes con discapacidad cognitiva formulan de forma inadecuada e incongruente sus razones y argumentos y no se inmutan en absoluto ante las relaciones ilógicas. Aunque es una de las funciones cognitivas más complejas, su desarrollo se puede alcanzar mediante la demostración de los procedimientos simples y la posterior verbalización de las rutas que se llevaron a cabo para resolver las tareas encomendadas.

## **FUNCIONES COGNITIVAS DE LA FASE DE OUTPUT O DE SALIDA DE LA INFORMACIÓN:**

Estas funciones cognitivas están relacionadas con la comunicación exacta y precisa de la respuesta o solución del problema planteado.

- **Comunicación explícita.** Es la capacidad de utilizar un lenguaje claro y preciso que responda al problema formulado con un adecuado nivel de comprensión. Si esta función no se da, los estudiantes con discapacidad cognitiva presentan comunicación



egocéntrica, falta de diferenciación entre los sujetos emisores y receptores de información, falta de precisión, explicación y argumentación y pueden comprometer en parte los procesos de reversibilidad de pensamiento. Para promover esta función se deben desarrollar mecanismos de comunicación aumentativa o alternativa que faciliten la expresión de las respuestas.

- **Respuestas por ensayo - error.** Estas se dan cuando los estudiantes con discapacidad cognitiva no conservan las metas u objetivos establecidos por ellos mismos en relación con el aprendizaje, por falta de percepción precisa y completa, por carencia de las conductas comparativa y sumativa, por bajo nivel de pensamiento reflexivo y por falta de lógica en la búsqueda de relaciones causales, lo que los hace ineficaces. Para el caso de los estudiantes con discapacidad cognitiva la respuesta por ensayo y error puede ser una fase inicial del entrenamiento cognitivo, no obstante, ha de trascenderse en ella, revisando en cada una de sus respuestas, las implicaciones que tendría la elección de una u otra, así el fortalecimiento se da más por la asociación de sentido, que por la mecánica de la operación.

Además de las funciones cognitivas, es importante también señalar algunos de los **PROCESOS** que se deben atender en el caso de la discapacidad cognitiva.

## **LENGUAJE**

Podría definirse como un código organizado por el cual se expresan las ideas sobre el mundo a través de un sistema convencional de señas comunicativas.

El lenguaje se compone de tres aspectos: *contenido*, *forma* y *uso*, que unidos determinan las competencias lingüísticas del hablante.

Entre las principales características que identifican a las personas con discapacidad cognitiva se cuentan el pobre desarrollo del lenguaje y la general falta de capacidad para una comunicación efectiva. El lenguaje inadecuado puede advertirse en los pobres esquemas del lenguaje de los estudiantes, la pobre articulación, el limitado vocabulario y la tendencia a hablar con palabras o frases en vez de oraciones o, en negarse por completo hablar.

## **ATENCIÓN**

Se define como el proceso de seleccionar algunos o muchos datos posibles para la resolución de una situación y se relaciona con los niveles de concentración en una tarea o actividad determinada. Debe ser observada e inferida a través de la conducta y es un requisito indispensable para el aprendizaje, en cuanto determina las posibilidades. Los estudiantes con discapacidad cognitiva presentan dificultad para atender la información relevante o la dimensión correcta, mientras más dimensiones deba atender más se demorará el aprendizaje. Por lo que las estrategias para el desarrollo de atención deben ofrecer estímulos de manera

organizada, secuenciada y dosificada, que ayuden al estudiante a reconocer el material y a definir con claridad la demanda de la tarea.

## FUNCIÓN EJECUTIVA

La función ejecutiva está directamente relacionada con la capacidad de regular el funcionamiento cognitivo y la conducta, en lo relacionado con la planificación, ejecución y monitoreo de las acciones que se desprenden del procesamiento informacional. Según algunos autores (*Flavell 1983; Sternberg 1999*) la función ejecutiva, está íntimamente relacionada con procesos metacognitivos y autorregulados que le permiten a una persona *conocer sus procesos de pensamiento* y orientar su comportamiento hacia la búsqueda de metas claras y definidas, valorando los niveles de rendimiento alcanzados y fomentando esta conducta en situaciones de similares demandas. También coincide con los denominados metacomponentes (planificación, control y análisis de la tarea, organización de la conducta ejecutoria), componentes de rendimiento (verificación de la efectividad de la acción con relación a la tarea) y componentes de ejecución (control de los dispositivos de la conducta), planteados por *Sternberg* en su teoría triárquica de la inteligencia.

La función cognitiva se compone de un conjunto de habilidades cognoscitivas, que permiten anticipación en el pensamiento y determinar su presencia en el campo de la acción o del concepto. Las principales funciones que se involucran con la ejecución y sobre las cuales se debe orientar el diseño de estrategias son: el freno inhibitorio, la inhibición de estímulos irrelevantes, la dependencia ambiental, la perseverancia en la tarea, la verificación de los repertorios con que se cuenta y las actividades previas, antes de realizar una tarea. La función ejecutiva se manifiesta en las tres fases del procesamiento de la información.

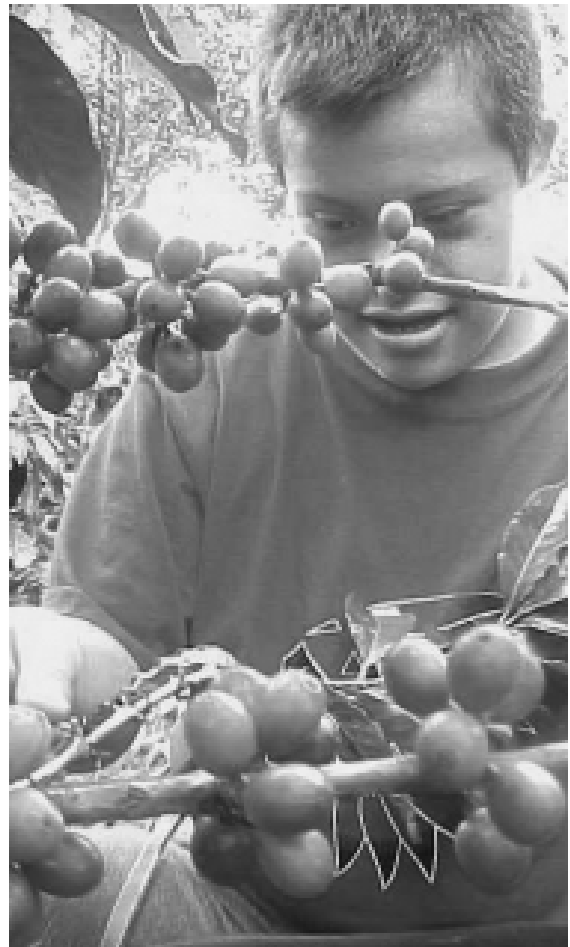
## ESTILOS DE APRENDIZAJE

La práctica ha mostrado la tendencia de los estudiantes con discapacidad cognitiva a los siguientes estilos (*Correa 2003*).

- *Ejecutivo*: requieren delimitación de cada uno de los pasos de la tarea y seguimiento en la ejecución de ellos. Las actividades que se ofrecen deben ser estructuradas y con objetivos bien definidos.
- *Monárquico*: Desarrollan un paso a la vez y se les complejiza la realización simultánea de tareas. Se deben ofrecer estrategias que permitan la generalización y transferencia de aprendizajes.
- *Local*: dado que se orienta en forma pragmática, disfrutan realizando múltiples acciones sobre pequeños problemas, les gusta el trabajo minucioso y creativo en tareas pequeñas de bajo nivel de complejidad.

## ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA

- *Conservador*: Proceden a resolver problemas nuevos con los métodos que ya conoce, minimiza los cambios, rechaza situaciones ambiguas, su inclinación por hacer lo establecido, interfiere con la posibilidad de encontrar formas creativas.
- *interno*: Les gusta trabajar solos, se les dificulta el aprendizaje cooperativo, por lo que requieren el acompañamiento permanente del maestro mediador.



De este modelo cognitivo se derivan propuestas como las de la teoría de modificabilidad estructural cognitiva (Feuerstein 1979) que a través del Programa de Enriquecimiento Instrumental logran modificar la estructura cognitiva de niños, niñas y adolescentes que presentan discapacidad cognitiva y con problemas de aprendizaje o aprestamiento para el mismo. Cuenta con unas estrategias de intervención que tienen como objetivo modificar las funciones cognitivas deficientes ya mencionadas y desarrollar toda la capacidad operativa de los estudiantes con discapacidad que presentan serias dificultades en el funcionamiento cognitivo.

El Programa de Enriquecimiento Instrumental promueve el aprendizaje a través de un mediador (docente, profesional de apoyo, padre de familia, etc.) que sea capaz de organizar y elaborar la información partiendo de hechos del medio ambiente y de las características del estudiante con discapacidad cognitiva que recibe la mediación. El mediador debe seleccionar, ordenar, estructurar y transmitir, con un significado e intención específica, la información pertinente con el fin de seleccionar las estrategias pedagógicas y didácticas apropiadas para hacer la mediación dependiendo de las características especiales e individuales de quien aprende. Este trabajo es individualizado ya que el repertorio del funcionamiento intelectual se modifica constantemente en la misma persona y difiere de una a otra.

El programa de Enriquecimiento Instrumental compensa los déficit y carencias de la experiencia de aprendizaje a través del mediador y mediante actividades, estrategias, procesos, proyectos, técnicas y hábitos que modifiquen el deficiente funcionamiento cognitivo. En este proceso no se hace instrucción sobre contenidos especiales de las áreas y/o asignaturas, más bien se proporcionan funciones y operaciones

intelectivas que le permiten al sujeto apropiarse de los contenidos programáticos y de las experiencias que le ofrece el contexto para ayudar a su aprendizaje.

El Programa de Enriquecimiento Instrumental fue diseñado desde la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva y tiene como principal característica, según *Feuerstein* (1979) "aumentar la capacidad del organismo humano para ser modificado a través de la exposición directa a los estímulos y a la experiencia proporcionada por los contactos con la vida y con las aportaciones del aprendizaje formal e informal", esto con el propósito fundamental de desarrollar las condiciones necesarias para un buen funcionamiento cognitivo.

Este programa se diseñó, en un principio, para ofrecerlo a la población de educandos con problemas de rendimiento académico, retraso mental, problemas de aprendizaje y/o empobrecimiento cultural; sin embargo puede aplicarse a todos los estudiantes con dificultades para aprender, ya sean dificultades de origen actitudinal, aptitudinal, procedimental, intelectual o de apropiación conceptual y se relaciona con el modelo pedagógico socio-crítico.

Ya que el concepto de modificabilidad estructural cognitiva implica cambios estructurales en el desarrollo bio - psico - social - intelectual de las personas, el Programa de Enriquecimiento Instrumental no solo remedia las deficiencias específicas de los individuos frente al aprendizaje, sino que también proporciona los cambios estructurales en la forma de interaccionar el individuo con las diversas formas y fuentes de información contenidas en el aprendizaje.

## **2.3 Modelo psicoeducativo**

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

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

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

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

**CUADRO No. 2 MODELOS EXPLICATIVOS DE LA  
DISCAPACIDAD COGNITIVA**

| <b>Modelo Social</b>   | <b>Modelo<br/>Socio-cognitivo</b>                         | <b>Modelo<br/>Psico<br/>educativo</b>  |
|--|---|--|
| Desarrollo desde factores sociales                               | Desarrollo de Procesos y funciones cognitivas             | Desarrollo desde intervención y evaluación diagnóstica   |
| Zonas de Desarrollo<br>Mediación<br>Andamiaje<br>Internalización | Funciones cognitivas:<br>Entrada<br>Elaboración<br>Salida | Enseñanza prescriptita:<br>Diagnóstico<br>Planificación<br>Implementación<br>Evaluación<br>Nuevo Diagnóstico |

Las Instituciones educativas deben optar por un modelo de atención y orientación y ajustándolo a su modelo pedagógico, con el propósito de hacer coherente la atención educativa para la población con discapacidad cognitiva

## 3. ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS

### 3.1 Orientaciones pedagógicas para Educación Formal: Preescolar, Básica y Media

Las orientaciones pedagógicas para la modalidad de Educación Formal están diseñadas a partir de los componentes del Proyecto Educativo Institucional – P.E.I – dado que este constituye un instrumento eficaz en la planificación de la oferta del servicio educativo, posibilita la articulación sistemática de las acciones que se realizan desde lo conceptual, pedagógico, administrativo y la gestión, de interacción comunitaria; de manera que la práctica educativa se contextualice en las instituciones que atienden a la población con discapacidad cognitiva en relación con entornos políticos, sociales y culturales.

#### 3.1.1 COMPONENTE CONCEPTUAL

En este componente se deben expresar ampliamente la misión, visión institucional, los valores, principios y objetivos de la oferta educativa de la institución y la manera como ellos soportan y dan sentido a la atención a la población con discapacidad cognitiva. Con relación a esto se han de tener en cuenta las siguientes orientaciones:

- Tradicionalmente, las personas con discapacidad cognitiva han estado excluidas de la modalidad de Educación Formal en el país, hecho que se ha fundamentado en creencias y esquemas de subvaloración de su capacidad y desempeño; la inclusión de componentes sociales de la discapacidad como el de participación, derecho, autodeterminación y equidad en el componente conceptual deben propiciar una mirada más comprensiva de la persona con discapacidad cognitiva como ser humano, sin seguir insistiendo en su condición de limitación.



## ORIENTACIONES PEDAGOGICAS PARA LA ATENCION EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA

- La atención educativa para estudiantes con discapacidad cognitiva implica la reorganización de la plataforma estratégica de la institución educativa, en lo concerniente a misión, visión, valores, principios, objetivos y metas. Es por ello que desde la formulación y reformulación del PEI se deben explicitar los componentes de la filosofía institucional, de manera que los programas y proyectos desarrollados con esta población, tengan sostenibilidad, coherencia y perdurabilidad en el tiempo.
- La Misión de la institución educativa que atiende a población con discapacidad cognitiva, debe contemplar los componentes sociales del modelo social de la discapacidad y que se conjugan con los principios y fines de la educación en el país. A su vez, la visión debe estar orientada a alcanzar el máximo nivel de desarrollo posible, con la iniciativa de favorecer la autonomía y participación en el contexto donde se desenvuelve la persona con discapacidad cognitiva.
- Los principios y metas están directamente relacionados con el perfil de estudiante y por ende del ser humano que se pretende formar; la definición y revisión permanente del perfil se realiza teniendo en cuenta las demandas de desarrollo expuestas por el mismo estudiante y las necesidades de promoción social planteadas por la comunidad, que permitan ofrecer servicios educativos de calidad y la satisfacción por las metas alcanzadas a nivel personal y social.
- En la misma línea, debe la institución educativa pensar en el sentido de los procesos de aprendizaje, de la funcionalidad pedagógica y pertinencia de ellos para el momento en que se encuentra cada uno de sus estudiantes con discapacidad cognitiva, dado que las mismas condiciones de su funcionamiento intelectual, derivarán en ajustes, adaptaciones y flexibilizaciones en la propuesta educativa y permiten orientar el aprendizaje hacia la significación en el contexto y aprovechamiento en la vida cotidiana.

Además debe:

- Proveer desde la institución las condiciones de calidad en la oferta del servicio, de manera que la práctica pedagógica vaya en la misma dirección de la filosofía institucional.
- Diseñar e implementar proyectos educativos y pedagógicos con una mirada sistémica a los procesos de atención educativa.
- Definir metas para la formación social y académica del estudiante con discapacidad cognitiva.
- Flexibilizar los criterios de acceso, permanencia, promoción y pertinencia en la atención con miras a alcanzar las metas de formación propuestas.

### 3.1.2 COMPONENTE PEDAGÓGICO

El componente pedagógico constituye uno de los aspectos transversales de mayor importancia al momento de definir la atención educativa, más aún si se trata de población con discapacidad cognitiva, por lo cual se ofrecen las siguientes orientaciones:

#### Generales:

- La aplicación del componente pedagógico, debe partir de la definición de los modelos, enfoques o perspectivas teóricas, desde los que la institución educativa comprende, explica y atiende a la población en general incluida la que presentan discapacidad cognitiva; esta definición dará estructura y posibilitará la actuación institucional con coherencia, pertinencia y efectividad a la labor pedagógica. Una vez las Instituciones educativas hayan elegido un modelo explicativo de la discapacidad cognitiva, deben articularlo a su modelo pedagógico, con el propósito de hacer coherente la atención educativa para esta población. Cuadro. No. 3
- Establecida la estructura pedagógica que soporta la institución, se deben diseñar los ambientes de aprendizaje y convivencia desde los cuales se ofrecerán las experiencias de enseñanza.
- Se debe analizar la pertinencia del currículo y que debe ser coherente con las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad cognitiva y que responda a la realidad del contexto.
- Los planes de estudios articulados con los estándares, tiempos y secuencias para desarrollar competencias básicas, conocimientos y más aún procesos cognitivos y habilidades de pensamiento; todo ello desde la operacionalidad de las adaptaciones curriculares.

#### Respecto a la accesibilidad:

- Se deben garantizar las condiciones de accesibilidad a la información para los estudiantes con discapacidad cognitiva, teniendo presente que está estrechamente relacionada con la constitución de un entorno cultural para todos y se fundamenta en el concepto de “equiparación de oportunidades”; esto implica que las personas que deben disfrutar de estos bienes jurídicos a la luz del principio de igualdad.
- También prever el acceso a los sistemas de comunicación alternativa / aumentativa, los cuales deben involucrar el uso de dispositivos o métodos personalizados para complementar la capacidad de una persona con discapacidad cognitiva para



**CUADRO No. 3 MODELOS EXPLICATIVOS DE LA  
DISCAPACIDAD**

| Modelo/ Aspecto          | Sentido de Formación   | Evaluación  | Perfil de Apoyo   | Modelos pedagógicos relacionados |
|--------------------------|--|---|---|----------------------------------|
| <b>Social</b>            | Promover el desarrollo individual desde y para lo social (adaptación)    | Evaluación de las capacidades de aprendizaje en zonas de desarrollo real y potencial            | La mediación promueve el desarrollo individual desde la zona de desarrollo y mejora el desempeño en habilidades adaptativas | Modelo pedagógico socio-crítico  |
| <b>Socio – cognitivo</b> | Alcanzar el enriquecimiento y la autorregulación cognitiva               | Evaluación dinámica del potencial de aprendizaje a través de la elaboración de mapas cognitivos | Programa de enriquecimiento para funciones cognitivas, cualificando el nivel de desempeño ejecutivo                         | Modelo pedagógico socio-crítico  |
| <b>Psicoeducativo</b>    | Lograr aprendizajes, objetivos y metas trazadas en el programa académico | Evaluación de desempeño académico y procesos psicológicos                                       | Se establecen tiempos y metas para cada uno de los objetivos de aprendizaje en las áreas académicas                         | Modelo Desarrollista             |

comunicarse, que dependen de sus potencialidades o necesidades individuales. Lo importante es que, con el uso al máximo de sus potencialidades, la persona pueda:

- Iniciar interacciones comunicativas.
  - Introducir temas de conversación.
  - Mantener el tema.
  - Terminar las interacciones cuando sea pertinente.
  - Solicitar lo que necesita.
  - Proporcionar y compartir información.
  - Utilizar las diversas modalidades comunicativas en los campos educativo y laboral.
- Para la enseñanza de los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación - SAAC -, se recomienda seguir los siguientes pasos:
    - Realizar la evaluación que permita establecer la pertinencia en la aplicación.
    - Elección del vocabulario inicial: para la elección de este vocabulario se tiene en cuenta la motivación, las necesidades básicas o primarias y el entorno en el que se desenvuelve ,con el fin de lograr que el aprendizaje del estudiante sea significativo. Además es indispensable conocer el nivel evolutivo de éste (habilidades cognitivas y el nivel de lenguaje que posee) y el grado de iconicidad de los símbolos ya que teniendo cuenta su nivel evolutivo se puede introducir símbolos con un grado elevado de iconicidad.
    - Ajuste y entrenamiento en el uso del sistema de comunicación elegido: según el tipo de compromiso en la comunicación al usuario del SAAC se le darán las ayudas técnicas necesarias que permitan la movilidad, el mantenimiento, la correcta y fácil utilización del sistema en el entorno donde sea necesario.
    - Aprendizaje de los símbolos: En la evaluación se tendrá en cuenta que al momento de implementar un SAAC hay varios aspectos que determinarán la exitosa aplicación de éste en la población con algún tipo de discapacidad, el conocer el nivel de competencia del individuo y el cómo se aplicó el sistema permitirá evaluar con mayor eficacia los resultados y efectos dentro de la población estudiada. Para el aprendizaje de los símbolos se deben tener en cuenta los aspectos mencionados con anterioridad.

**Respecto a las adaptaciones curriculares:**

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

- La propuesta educativa, en especial en lo que se refiere a los objetivos, ha de ser la misma para todos los estudiantes. Lo que varía en cada caso son las ayudas que cada uno debe recibir, en función de sus particularidades, en este caso discapacidad cognitiva.
- El diseño de programas para un estudiante que presenta discapacidad cognitiva debe partir, siempre y sin excepciones, de la propuesta educativa diseñada para el conjunto de los estudiantes.
- Las programaciones diseñadas para los estudiantes con discapacidad cognitiva pueden plantear objetivos didácticos diferentes a los de las programaciones generales, pero deben responder a los mismos objetivos generales



- Las adaptaciones curriculares se realizan también, ajustando extensión y complejidad de las responsabilidades, esto consiste en tomar como referencia el nivel de desempeño del estudiante en situación de discapacidad cognitiva, el o ella desarrolla la tarea completa que pueden ser o más cortas o en menor cantidad que la de los compañeros. Por ejemplo resolviendo 1 ó 2 problemas sencillos de lógica mientras que sus compañeros resuelven problemas complejos, o bien redactando un párrafo mientras los otros escriben una página. Lo importante es que se observe la calidad del logro independiente de la cantidad.
- Diseñar el **Perfil de apoyo**. Las funciones de los apoyos pretenden reducir la discrepancia entre las habilidades del individuo y las demandas ambientales, el proceso de evaluación y planificación de los apoyos propuesto por la AAMR (2002) se compone de cuatro pasos:
  - 1) Identificar las áreas relevantes de apoyo.
  - 2) Identificar las actividades de apoyo relevantes para cada una de las áreas, de acuerdo con los intereses y preferencias de la persona, la probabilidad de participar en ellas y en el contexto.
  - 3) Valorar el nivel o intensidad de las necesidades de apoyo: de acuerdo con la frecuencia, duración y tipo de apoyo.
  - 4) Diseñar el proyecto personalizado de apoyos que refleje al estudiante en:
    - a. Los intereses y preferencias.
    - b. Áreas y actividades de apoyo requeridas.
    - c. Contextos y actividades en los cuales la persona probablemente participará.
    - d. Funciones específicas de apoyo dirigidas a las necesidades de apoyo identificadas.
    - e. Énfasis en los apoyos naturales.
    - f. Personas responsables de proporcionar las funciones de apoyo.
    - g. Resultados personales.
    - h. Un plan de seguimiento para revisar la provisión y resultados personales e institucionales en la implementación de los apoyos.
- A nivel del currículo se requiere seleccionar lo que se les va a enseñar, estableciendo prioridades. Se ha de tener claro cuál es el objetivo educativo fundamental e incluir variedad de estrategias y recursos para alcanzarlo.

## ORIENTACIONES PEDAGOGICAS PARA LA ATENCION EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA

- Se programan los objetivos a mediano plazo, si por ejemplo se ha establecido la lectura comprensiva y la escritura funcional como objetivos básicos en el primer grado, pueden ser objetivos adecuados a corto plazo, que escriba su nombre o que lea carteles.
- Modelos como el de aprendizaje cooperativo y el de tutorías propician la colaboración entre todos los estudiantes. Para cualquier actividad existen una serie de posibilidades de las cuales escoger:
  - Grupos grandes, pequeños, trabajo en parejas, instrucción uno a uno, y/o trabajo independiente.
  - Presentando las mismas actividades y materiales, adaptando los objetivos; en ocasiones los mismos materiales y actividades pueden ser usados para múltiples tareas. Mientras un compañero está trabajando en el concepto de clasificar objetos, el estudiante en situación de discapacidad cognitiva participa en la misma actividad con otro propósito, ejemplo reconocer las características de estos.
  - Presentando los mismos materiales, actividades y objetivos, adaptando la forma de responder, el estudiante con discapacidad cognitiva entiende el concepto, pero tiene dificultad con el componente motor o del habla que exige la actividad. Por ejemplo puede ser capaz de discriminar las formas de los objetos y puede clasificarlas físicamente: con el uso de movimiento de sus ojos podría indicar cual es la próxima forma y tomar turnos.
  - Un cambio en las estrategias de enseñanza pueden incrementar las posibilidades del estudiante a participar, por ello se debe:
    - Simplificar las instrucciones
    - Añadir información visual
    - Usar materiales / ejemplos concretos
    - Organizar las tareas por nivel de dificultad
    - Proporcionar repetidas oportunidades para practicar alguna destreza.
- Asignar a los estudiantes con discapacidad cognitiva, roles valorados en el entorno escolar por ejemplo: involucrándolos en comités estudiantiles, equipos deportivos o como asistentes en actividades de aula, de manera que asuma responsabilidad y se sienta partícipe de la dinámica de la institución.
- Alternativas en compartir información, en clase de español el maestro puede hacer modificaciones, en ocasiones los compañeros le leen al estudiante, él o ella pueden

escuchar grabaciones de los textos, conversar con los compañeros sobre lo que han leído.

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

La selección de objetivos se ha de basar en unos criterios que pueden ser (Troncoso 1995, MEC 1992 a)<sup>5</sup>:

---

<sup>5</sup> <http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/>

- Los más importantes y necesarios actualmente para la vida del estudiante, los que le sirven aquí y ahora.
- Los que tienen una mayor aplicación práctica en la vida social y los que se pueden aplicar a mayor número de situaciones.
- Los que sirven de base para futuras adquisiciones.
- Los que favorezcan el desarrollo de sus potenciales: atención, percepción, memoria, comprensión, expresión, autonomía, socialización.

### **Metodologías propuestas**

- A la hora de trabajar la pedagogía en estudiantes con discapacidad cognitiva, es recomendable utilizar estrategias que respondan a sus características particulares, que se adapten a su forma de pensar y de actuar. Por ejemplo, si perciben mejor la información por la vía visual que por la auditiva, la presentación de imágenes, dibujos e incluso objetos para manipular les ayudará a mejorar su retención.
- Dar pautas de actuación, estrategias, formas de actuar concretas en lugar de instrucciones de carácter general poco precisas.
- Utilizar técnicas instructivas y materiales que favorezcan la experiencia directa.
- Emplear ayuda directa y demostraciones o modelado en lugar de largas explicaciones.
- Actuar con flexibilidad, adaptando la metodología al momento del estudiante, a su desempeño personal y estando dispuestos a modificarla si los resultados no son los esperados.
- Secuenciar los objetivos y contenidos en orden creciente de dificultad, descomponiendo las tareas en pasos intermedios adaptados a sus posibilidades. Algunos necesitan que se les enseñe cosas que otros aprenden espontáneamente.
- Otros necesitan que se pongan en práctica estrategias didácticas individualizadas.
- El proceso de consolidación de lo que acaban de aprender es más lento. Aprenden más despacio. Algunos requieren más tiempo de escolaridad. Precisan mayor número de ejemplos, ejercicios, actividades, más práctica, más ensayos y repeticiones para alcanzar los mismos resultados.
- Otros requieren una mayor descomposición en pasos intermedios, una secuenciación más detallada de objetivos y contenidos.

- Lo que aprenden en un determinado contexto no se puede dar por supuesto que lo realizarán en otro diferente. Necesitan que se prevea esa generalización.
- Los procesos de atención y los mecanismos de memoria a corto y largo plazo necesitan ser entrenados de forma específica.
- El aprendizaje de los cálculos más elementales es costoso para ellos. Tienen dificultades con los ejercicios matemáticos, numéricos y con las operaciones. Necesitan un trabajo sistemático y adaptado y que se les proporcionen estrategias para adquirir conceptos matemáticos básicos.
- Respecto a la lectura, casi todos pueden llegar a leer, siendo recomendable el inicio temprano de este aprendizaje (4-5 años). Necesitan que se les introduzca en la lectura lo más pronto posible, utilizando programas adaptados a sus peculiaridades, por ejemplo métodos visuales, ayuda de software.

### **Respecto a la participación:**


- *Josmar Martínez (2002)*<sup>6</sup> propone algunas estrategias para que el estudiante con discapacidad cognitiva pueda participar activamente dentro del aula, agrega que se debe prestar especial atención a la calidad de su comunicación con otros, sus interacciones sociales y el aporte significativo que el/ella le hacen al grupo.
  - Invitar a los compañeros del grupo a iniciar las interacciones con el estudiante que presenta discapacidad cognitiva.
  - Ofrecer contenido significativo a las conversaciones a favor del estudiante.
  - Responder con sinceridad a las preguntas que los compañeros hacen al estudiante, siendo respetuoso de su situación.
  - Permitir que ocurran interacciones espontáneas sin la intervención constante de un adulto.
  - Enseñar a los estudiante del grupo o clase a interactuar directamente con el estudiante con discapacidad.
  - Estimular breves interacciones entre los estudiantes. Invitar a los compañeros a trabajar con el que presenta discapacidad cognitiva.
  - Incluir al estudiante en las conversaciones que se llevan a cabo en el salón de clases.

---

<sup>6</sup> [http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas\\_144.htm](http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_144.htm)



## ORIENTACIONES PEDAGOGICAS PARA LA ATENCION EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA

- Relacionar experiencias, pensamientos y sentimientos en beneficio del estudiante.
  - Motivar a los compañeros a interpretar comunicación no verbal, sin que se esté haciendo referencia al estudiante con discapacidad.
  - Enseñar a los compañeros a trabajar con el estudiante.
  - Enseñar a los compañeros a incluir al estudiante en la toma de decisiones y en la elección de las actividades.
- 
- Proporcionar asistencia sin participar en las interacciones estudiante-estudiante.
  - Incrementar la participación en las interacciones de los estudiantes en los momentos apropiados.
  - Regular los conocimientos y cada objetivo que deberá trabajar el estudiante con discapacidad cognitiva. Se deben desglosar las tareas por pasos, de manera que se mediatice el aprendizaje y se mantenga su motivación.
  - Dar paso a paso las tareas y en estudiantes con discapacidad cognitiva más avanzados, enseñarlos a resolver una tarea o problema, siguiendo pasos cortos (identificar el problema, encontrar datos conocidos, recurrir a experiencias previas, encontrar alternativas, aplicarlas y evaluarlas).
  - Presentar siempre ejemplos a seguir o modelar.
  - Al evaluar una tarea o evaluación exitosa, hacerle identificar la estrategia de memorización o de estudio que empleó.
  - Potenciar todos los canales sensoriales, la información debe llegar a los estudiantes con discapacidad cognitiva por distintos canales.
  - Tener en cuenta los conocimientos previos a la hora de enseñar.
  - Dar instrucciones claras y utilizar un lenguaje adecuado.
  - Potenciar el aprendizaje cooperativo, constructivo y operatorio.

- Plantear actividades que puedan ser trabajadas por todos, pero con diferentes niveles de exigencia para que puedan adecuarse a los diferentes niveles de desempeño de los estudiantes con discapacidad cognitiva.
- Adecuar los materiales a las estrategias, prima el uso de objetos materiales y reales, y ligados a la realidad del estudiante con discapacidad cognitiva.
- Hacer partícipes del aprendizaje a los estudiantes con discapacidad cognitiva: ejemplo; conocer objetivos, auto evaluar desempeño.
- Utilizar el juego como estrategia de aprendizaje.
- Plantear actividades acordes al proceso de desarrollo, intereses y expectativas de los estudiantes.
- Tener presente que el aprendizaje siempre debe ser funcional, es decir que debe haber una relación clara de inmediata entre lo que aprende y la aplicación práctica de éste.
- Si el estudiante con discapacidad cognitiva utiliza un sistema de comunicación alternativo, éste debe ser dominado por el profesor y además enseñarlo a los compañeros de clase.
- Mantener una estructura clara de trabajo, desarrollar rutinas de trabajo. Esto le dará seguridad al estudiante con discapacidad cognitiva y facilitará su disposición para las actividades.
- Nunca enfatizar en el error, guíe mediante un apoyo para dar la respuesta correcta. Procure no hacerlo borrar y repetir, ensaye con un nuevo ejercicio y suministre los apoyos necesarios para garantizar el éxito.
- Enfatizar la parte de la tarea o actividad que realizó bien; o el logro que tuvo respecto a las tareas previas.
- Preparar las evaluaciones previamente con todas las adecuaciones necesarias para evaluar el proceso y garantizar el éxito. Permítale utilizar recursos adicionales en el momento de la evaluación.
- Equilibrar los elogios y correcciones que recibe el estudiante con discapacidad cognitiva. Siempre deben ser mayores los reconocimientos
- Estimular el interés de los compañeros en servirle de modelo en las actividades que le cuesta comprender o realizar.
- Dar claves visuales y dedique un tiempo para mostrarlas (objetos, láminas, símbolos, historias mudas, secuencias de acciones).

- Orientar la escucha verificando la información.
- Mantener presencia visual o auditiva, expresiones faciales fuertes, muévase por todo el salón.
- Verificar que recibió y procesó la información.
- Presentar un esquema y/o agenda al principio de la clase y ubíquela en un lugar donde el estudiante pueda acceder a ella.
- Si es necesario brinde más tiempo para realizar el trabajo asignado en clase.
- El trabajo en grupos cooperativos es muy positivo, incluso en la evaluación.
- Brindar oportunidades de experimentar siempre que sea necesario.
- Permitir el uso de auxiliares como el ábaco, la calculadora, el alfabeto móvil, computador, procesador de palabras.

### **Respecto a la Evaluación y promoción:**

- La evaluación y el aprendizaje constituyen procesos continuos de observación, reflexión, orientación y revisión permanente, que deben realizarse dentro del contexto de desempeño del estudiante; en estos procesos:
  - Se valoran los potenciales, puntos fuertes y las habilidades, para establecer que es lo que puede hacer de manera independiente y con apoyo de el estudiante.
  - Se valora su rendimiento mientras el estudiante aprende, comparando su propio proceso a partir de un currículo significativo y bajo la igualdad de oportunidades que el resto de sus compañeros.
  - Se tiene presente el tipo de comunicación, de manera que garantice la expresión de las ideas frente al desempeño en un estándar, una competencia o un contenido.
- La tendencia de la evaluación es necesaria definirla, cuando se orienta desde el desempeño de la persona, es necesario tener en cuenta las técnicas, formales, no formales, efectivas, que el estudiante emplea para realizar una tarea o resolver una situación o problema; cuando se centra en estándares, la evaluación es de tipo conceptual, para registrar el dominio que el estudiante tiene de los conceptos; y en la referida a competencias prácticas y funcionales, se determina como el estudiante organiza las estructuras y los procesos mentales para aprender.

- Aunque el decreto 230 de Febrero de 2002, que habla de las normas en materia de currículo, evaluación y promoción, “exceptúa para efectos de la promoción las modalidades de atención educativa a poblaciones consagradas en el Título III de la Ley 115 de 1994...”, la institución educativa haciendo uso de la autonomía que le confiere la ley y a través de la comisión de evaluación, establecerá los criterios de logro y promoción acordes con las adaptaciones curriculares realizadas y con las particularidades de esta población.
- Como lo plantea el Artículo 5o. del mismo Decreto, “al finalizar cada período, los padres recibirán un informe escrito en el que se dé cuenta de los avances de los estudiantes en cada una de las áreas. Este deberá incluir información detallada de las fortalezas y dificultades que haya presentado el estudiante y establecerá recomendaciones y estrategias para mejorar”. En esta medida la evaluación y promoción de los estudiantes con discapacidad cognitiva, sigue el mismo proceso de todos los estudiantes de la institución, sólo que recoge la información cualitativa del progreso del estudiante respecto a los logros y competencias propuestos en coherencia con las adaptaciones curriculares.
- “Los Estándares Básicos de Competencias, pretenden que las generaciones, que estamos formando no se limiten a acumular conocimientos, sino que aprendan lo que es pertinente para su vida y puedan aplicarlo para solucionar problemas nuevos en situaciones cotidianas. Se trata de ser competente, no de competir.” (MEN. 2003)<sup>7</sup>. Esta concepción lleva a que la institución educativa, enfoque su oferta hacia los aprendizajes funcionales que le permitan al estudiante con discapacidad cognitiva desarrollar competencias que respondan a las demandas de su entorno inmediato. Esto le implica además a la institución educativa definir la estrategia para que éste grupo poblacional responda adecuadamente a las pruebas Saber. Si la institución realizó las adaptaciones curriculares necesarias para que dichos estudiantes accedieran al currículo, de la misma manera deberá implementar un proyecto de preparación para la presentación de éstas pruebas, que como en el proceso de evaluación, éstas deben ser coherentes con las adaptaciones curriculares.
- Se podrán hacer simulacros en pruebas de ICFES y SABER, para familiarizar al estudiante con la estructura escrita (selección múltiple, apareamiento, completación) y la situación que lleva implícita la presentación de éstas.

### **Con relación a los procesos de aprendizaje:**

- En un modelo cognitivo, los procesos de entrada en el aprendizaje, se refieren a las posibilidades que tiene el estudiante para dirigirse al objeto de conocimiento a

---

<sup>7</sup> Estándares básicos de matemáticas y lenguaje. Para la educación básica y media.

nivel perceptual, quiere decir que debe atender e integrar los distintos canales de senso-percepción aislando, al menos de la primera perspectiva, al resto de estímulos del ambiente; esto debe hacerlo durante el tiempo suficiente, que le permita decodificar, codificar y quizá conceptualizar los elementos o lo que el mediador desea que aprenda, esto se denomina concentración.

- Los procesos intermedios o de elaboración definen el desempeño sobre la tarea; estos inician con los procesos de codificación (identificación mental de detalles y conceptos), asociación, comparación y continúan con los procesos de categorización, de clasificación simple (de dos o tres variables o criterios), de clasificación compleja (de cuatro o más variables o criterios) y de clasificación jerárquica (cuando las variables o criterios siguen un orden o secuencia); este proceso permite llegar a la síntesis de lo aprendido. Los procesos de comunicación son aquellos que permiten observar si el estudiante logró la destreza o el dominio del conocimiento, esto da cuenta además de el lenguaje, el cual es expresado de diferentes formas.
- Diseñar actividades diversas para trabajar un mismo estándar, competencia o contenido de manera que permita la permanencia de éste, para llevar al estudiante a diferentes posibilidades de ejecución.
- Las áreas en las que el estudiante demuestra destreza e interés por el conocimiento, se aprovechan para iniciarlo en otras en las que posee menos destreza; involucrando actividades diferentes en la fortaleza, ejemplo: si posee habilidad en la pintura, aprovecharla para el lenguaje o para trabajar las matemáticas.
- Se debe orientar el desarrollo de habilidades que permitan la adquisición de conocimiento, partiendo del desempeño en competencias, de interés, seleccionando el material y actividad pertinente, bajo la inclusión del apoyo en el momento preciso y dando la posibilidad de la práctica hasta llegar a la destreza.
- Para favorecer la generalización del aprendizaje, se ha de aprovechar la habilidad que posee en un área o tipo de conocimiento en entornos diferentes al estructurado, de la enseñanza y en áreas diferentes en las que son de práctica cotidiana.
- Para estudiantes que necesitan orientación en habilidades sociales, se parte estableciendo unas metas en coherencia con la necesidad, se eligen las actividades para conseguirla, se demuestra la acción, se proporcionan las ayudas necesarias, se analiza el desempeño con la persona y se establecen las estrategias de aplicación.

### **Respecto a los procesos de orientación de la sexualidad:**

- La orientación sexual ha de partir del momento evolutivo e intereses del estudiante, compaginado con las destrezas del aprendizaje de manera que se facilite la comprensión.

- La adolescencia es un período de transición durante el cual la persona es niño en algunos aspectos, joven en muchos y adulto en unos pocos, en este último es necesario comprender el ciclo de vida y las particulares dificultades, *John Hill* (1983) propone tres componentes básicos para entender este ciclo de vida:
  - Cambios fundamentales que se presentan (transformación biológica con el comienzo de la pubertad, transformación cognoscitiva con la aparición de habilidades de pensamiento más avanzadas, transformación social con la adopción de nuevos roles en su comunidad).
  - Contextos de mayor influencia para la transición en los ciclos de vida (familia, el escolar, grupos de pares, espacios para el tiempo libre).
  - Tareas básicas psicosociales del adolescente (definir identidad, alcanzar autonomía, desarrollar intimidad, desarrollar sexualidad, determinar la orientación al logro). dichos componentes deben ser relacionados de manera que se pueda definir que es posible trabajar en grupo con los demás compañeros y qué aspectos requieren trabajo individual.
- El papel de la institución educativa en el desarrollo del adolescente es ampliamente reconocido y los estudios permiten concluir en una lista de cualidades del ambiente escolar que generan una influencia positiva en el desarrollo de ellos (*Patricia Gaviria M. 2004*)<sup>8</sup>.
  - Valores y objetivos claros y concertados.
  - Objetivos que fomenten actitudes positivas hacia lo académico, grupos prosociales, cohesión social y oportunidades para todos.
  - Énfasis en planes de estudio estructurados e individualizados con retroalimentación.
  - Relaciones armónicas entre profesor-estudiante. El profesor debe mostrar conductas positivas.
  - Oportunidades para actuar responsablemente y para participar en el funcionamiento del colegio.
  - Buena disciplina, con abundante elogio, apoyo y uso restringido del castigo.
  - Buenas condiciones locativas para el trabajo escolar.

---

<sup>8</sup> Memorias. II Congreso Internacional de Discapacidad Intelectual.

- El proyecto obligatorio de sexualidad dentro de la institución educativa, debe ser igual que las demás áreas académicas y el desarrollo humano debe tener unas adaptaciones que permita a los estudiantes con discapacidad cognitiva acceder a él en igualdad de oportunidades a los demás compañeros del aula. De acuerdo con *Juan Manuel García y otros* (2002), citado por *Gaviria*, en la propuesta de educación sexual, debe tener los siguientes criterios:
  - Tener en cuenta las condiciones y características específicas de los estudiantes.
  - Presentar los contenidos siempre y cuando sean funcionales para el estudiante o estén relacionados con su vida cotidiana y además los pueda entender.
  - Secuenciar los conocimientos teniendo en cuenta la interdisciplinariedad de ellos.
  - Organizar la secuencia de contenidos que vaya de lo sencillo a lo complejo.
  - Disponer de recursos educativos.(libros, diapositivas videos entre otros)
  - Contar con profesores suficientemente formados.

## **NIVEL DE PREESCOLAR**

La atención pedagógica para el nivel de educación preescolar se fundamenta en una concepción de los niños y las niñas como sujetos protagónicos de los procesos de carácter pedagógico, de gestión y se sustenta en los principios de *integralidad, participación y lúdica*, los cuales deben ser aplicados con igual rigurosidad en el caso de los estudiantes con discapacidad cognitiva.

El lema de “aprendizaje para la vida” debe tomar un sentido particular en el caso de la población con discapacidad cognitiva desde la educación preescolar, pues se deben desarrollar en los niños y niñas las aptitudes necesarias para convivir, para asumir los cambios que imponen las circunstancias de la vida actual y para incorporar los avances de la ciencia y la tecnología que les van a facilitar el logro temprano de una mejor calidad de vida.

La institución educativa que ofrezca educación en la primera infancia debe contar con principios, objetivos y planes de acción flexibles que se adecuen a las necesidades particulares de cada niño y niña, que además sean abiertos, participativos, que respeten el pluralismo cultural y den respuesta a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones.

Desde el preescolar se debe tener en cuenta la formulación de proyectos pedagógicos, con una visión integral de las dimensiones del desarrollo: ética, estética, corporal, cognitiva, comunicativa, socio-afectiva y espiritual, con núcleos temáticos a través de los cuales los niños y las niñas, más aun los que presentan discapacidad cognitiva, sean concebidos como sujetos plenos de derechos, puedan ser partícipes de la construcción del conocimiento.

Teniendo en cuenta que durante la etapa de preescolar el nivel de interacción del niño y niña con discapacidad cognitiva es similar al de sus compañeros, las actividades preacadémicas, requieren el uso de metodologías vivenciales, con objetivos precisos, con pasos intermedios más pequeños, con mayor variedad de materiales y de actividades, con un lenguaje sencillo, claro y concreto, que le permitan mantener su motivación e interés, repitiendo más variedad de ejercicios, practicando en otros ambientes y situaciones.

Los objetivos que se han de privilegiar para el trabajo en esta etapa preescolar, favorecen de un modo claro y determinante el desarrollo de capacidades mentales - atención, memoria, percepción, pensamiento lógico y comprensión, los cuales se describen a continuación:



1. Si se entiende la percepción como la organización de datos sensoriales que informan sobre un objeto de acuerdo con esto, el maestro deberá diseñar y desarrollar estrategias que permitan la máxima utilización de los cinco sentidos que se tiene para recibir información del mundo exterior. (vista, oído, tacto, gusto y olfato), y los sentidos que reciben información procedente del interior de nuestro organismo: los sentidos kinestésicos. En esta línea las acciones pedagógicas irán encaminadas a potenciar la percepción visual, auditiva táctil, olfativa, kinestésica, espacial general, espacial gráfica y temporal.
2. La atención concebida como la capacidad de centrarse en aspectos relevantes de una tarea o situación, implica que el educador del preescolar potencie habilidades para el desarrollo de la atención selectiva y atención sostenida a través de:
  - Encontrar diferencias, completación de figuras, igualaciones, comparaciones, figuras ocultas, entre otras.



- Percepción de diferencias: Lograr que los estudiantes discriminen pequeños detalles que le faltan a una situación, persona animal o cosa.
  - Integración visual: Se trata de que el educador lleve a sus estudiantes a atender los estímulos discriminativos parciales que se presentan para inferir la totalidad de la figura o modelo.
  - Discriminación visual: Identificación de aquellos elementos que son idénticos a un modelo.
  - Seguimiento visual: Ejercita la capacidad para seguir la direccionalidad inicial y final o derecha izquierda entre otras; el trabajo con laberintos desarrolla habilidades grafomotrices y atencionales, se trata de identificar el itinerario a seguir sin ningún tropiezo.
  - Identificación de aciertos y errores: Se percibe que el elemento no configura el modelo. Por ejemplo: animales con cabeza de otros. Lleva a ejercitar la auto observación, asociación visual; figura fondo; semejanzas y diferencias, atención auditiva.
3. La memoria vista como la capacidad de evocar eventos, situaciones y características que han sido almacenados y que tienen que ver con lo que ha sucedido, debe enfatizarse desde el preescolar con estrategias que apunten a potenciar la memoria a corto y largo plazo a través de:
- El recuerdo
  - El reconocimiento.
  - La reconstrucción.
  - El desarrollo de la memoria episódica y semántica.
  - El desarrollo de la memoria sensorial (auditiva, visual, kinestésica).
  - El desarrollo de la memoria verbal.
4. El pensamiento visto como proceso de abstracción, representativo y simbólico cuyo fin es la formación de conceptos, se debe trabajar desde el Preescolar a través de:
- Reconocimiento del esquema corporal.
  - Asociaciones de toda clase.
  - Guiones.

- Secuencias.
  - Representaciones simbólicas.
  - Imagen corporal.
  - Ensayo y error resolución de problemas
5. El lenguaje tomado como la facultad que permite representar, expresar y comunicar ideas o sentimientos por medio de un conjunto ordenado de signos, debe trabajarse desde los primeros meses de vida y aún en el preescolar los niños y niñas con discapacidad cognitiva requieren de apoyos que les permita desarrollar una forma de comunicación acorde con sus posibilidades:
- El significado del lenguaje.
  - La fonología de las letras.
  - La utilización del lenguaje.
  - Lenguaje expresivo y comprensivo.
  - El lenguaje Corporal: Se construye sobre la base de imitaciones y permite una vivencia corporal cada vez más abierta al mundo y a los demás.
  - Lenguaje social: Del cual se beneficia el niño y la niña también desde que nace, el preescolar es el lugar propicio para que se dé ese intercambio social que permite mas tarde tener un aprendizaje individual. Por eso allí se deben propiciar espacios de cantos, cuentos, poesías retahílas dramatizaciones, entre otros.
  - Lenguaje mímico: Se potencia desde la implementación de la comunicación manual, gestual y facial.
  - La intención comunicativa.

Se debe además tener en cuenta:

- Ser observador, flexible y creativo para analizar las causas de la falta de progreso o de progresos demasiado lentos, y así reestructurar el programa.
- Tener cuidado en la elaboración de programas, prestando especial atención al diseño de objetivos específicos, parciales, intermedios, para alcanzar objetivos más amplios y generales.
- Una programación concreta que todos cuantos intervienen en la educación del niño o niña, deben conocer y pueden entender.

- Llevar un registro diario de actividades y progresos.
- Programar evaluaciones de resultados a corto plazo.

## **NIVEL DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA**

La educación básica y media para personas con discapacidad cognitiva, debe estar definida a partir de las condiciones de oferta del servicio y de las capacidades y condiciones de acceso que tenga cada uno de los estudiantes; a continuación se presentan una serie de estrategias que pueden aplicarse para la atención educativa de este grupo poblacional:

- **Opción en Educación Formal siguiendo los grados escolares.** El estudiante participa de manera activa en las actividades realizando modificaciones al currículo con apoyo permanente en instrucciones y seguimiento al proceso de aprendizaje. Los profesores de grado y área identifican las situaciones de aprendizaje con bajo desempeño del estudiante y con la asesoría del profesional de apoyo formado en los procesos de la discapacidad cognitiva, ingresa con los elementos frente al aprendizaje que se necesitan para orientar el objeto de enseñanza. Debe evitarse el sobre adaptar o sobre apoyar a un estudiante cuando no es necesario.

Para estructurar la dinámica de clase es necesaria la elección de estrategias organizativas. Las alternativas más comunes para la agrupación de estudiantes incluyen: instrucción en grandes grupos o de toda la clase, instrucción en pequeños grupos dirigida por el profesor, aprendizaje en grupos pequeños, instrucción individualizada, aprendizaje con compañeros, tutoría entre compañeros y grupos de aprendizaje cooperativo. Tales disposiciones instructivas pueden tener efectos profundos en la forma en que se orientan las lecciones cotidianas y se da mayor participación para que el estudiante construya el conocimiento. Se puede aumentar la participación de los estudiantes cambiando la organización de la clase. Los profesores pueden elegir entre una serie de adaptaciones instructivas para estructurar la dinámica de clase y darle continuidad a aquellas estrategias en las que el estudiante obtiene mejor rendimiento.

A esta opción ingresan los estudiantes desde la educación inicial, cuando han tenido la atención oportuna y se les ha brindado calidad en la atención, continúan su proceso de formación en los diferentes niveles de la educación, con los apoyos propios en cada etapa de escolarización.

El seguimiento al desempeño del estudiante, determina las áreas en las que presenta fortalezas y accede a la mayoría de los estándares y en las de menor desempeño, analizando aquellos que son básicos de manera que el consejo académico avale las adaptaciones para permitir la promoción.

Las competencias laborales están diseñadas para ser orientadas en el currículo para todos los estudiantes en el servicio educativo, desde el nivel de preescolar, hasta la media y son igualmente aplicables a los estudiantes en situación de discapacidad cognitiva; requiere que se articulen en el área de tecnología y



que sean objeto de seguimiento, de manera que se constituyan en un soporte para analizar cual es el perfil laboral que proyectan los estudiantes.

Ver Anexo 1 con otras opciones educativas para educación Básica y Media.

### **3.1.3 COMPONENTE ADMINISTRATIVO Y DE GESTIÓN**

El componente administrativo incluye los aspectos organizativos de la oferta educativa, dentro de ellos es importante señalar aquellos relacionados con las condiciones del talento humano, particularmente docentes que atienden a la población con discapacidad cognitiva.

En ese sentido, *Carmenza Salazar* (2000) señala que el perfil de los docentes debe ser construido de acuerdo a las características particulares de la institución y debe

ser redefinido de acuerdo a las condiciones sociales y pedagógicas que ofrezca la lectura del contexto. El maestro que atiende a población con discapacidad cognitiva debe tener:

- Una sana autoestima. El maestro debe ser capaz de trabajar en equipo con otros profesionales o solicitar ayuda de estos, sin que por esto se considere incompetente, recibir aportes de otras disciplinas, pero sin ceder el espacio que le es propio y las responsabilidades inherentes a su rol.
- “Estar libre de prejuicios o ser consciente de ellos”. De no ser así cualquier cosa que haga o deje de hacer el estudiante con discapacidad, servirá para confirmar sus preconcepciones.
- Tener capacidad de autocrítica. En el ejercicio de la docencia hay una tendencia a evaluar a los otros y a reflexionar poco sobre el propio desempeño de la práctica educativa. Es necesario ser autocrítico para no caer en la situación simplista de centralizar todas las dificultades en la discapacidad del estudiante.
- Tener mentalidad abierta. Esto se traduce en romper barreras que lo limitan en el ejercicio de su profesión, ser flexible, darse la oportunidad de ver las cosas desde otra perspectiva. Entender que aunque no es un educador especial o un terapeuta tiene un saber pedagógico tan valioso como el de otros profesionales.
- Tener capacidad de trabajar en equipo. Este aspecto es una vulnerabilidad no sólo para el maestro sino para todo el grupo. Trabajar en equipo cuando todos pensamos

lo mismo es muy fácil. Conviene tener en cuenta cuando se tienen diferencias que lo relevante es escuchar, saber que no hay verdades absolutas, que las opiniones no son sagradas y que lo importante de ellas no es de quién son sino en qué se fundamentan. Con esta claridad será más fácil analizar, disentir, establecer consensos y cumplir acuerdos.

## **Recomendaciones al maestro (a) de grado, área**

### **1. FRENTE AL PROCESO ENSEÑANZA:**

- El maestro (a) que atiende a población con discapacidad cognitiva debe tener siempre muy claros los objetivos tanto generales como concretos o específicos y las metas de formación. También debe estructurar, sistematizar los pasos y estrategias a seguir para alcanzar esos objetivos y metas. Debe saber cómo evaluar los progresos de períodos cortos, de modo que pueda hacer los cambios necesarios en sus programas.
- El modo de actuar del profesor (a) debe encauzar al estudiante con discapacidad cognitiva al éxito en la ejecución de una tarea determinada, ya que la sensación de fracaso y la falta de motivación actúan de un modo extremadamente negativo.
- El maestro (a) tiene que ser creativo en el modo de diseñar las actividades y de preparar los materiales. Debe de ser flexible a la hora de llevar a cabo cada una de las sesiones. Esto es válido también en las etapas siguientes, durante la escolarización.
- Debe saber interpretar las diversas señales que el estudiante le envíe; las atenderá e incorporará en su trabajo, modificando lo que sea necesario. A veces será para ir más de prisa y no frenar el avance del estudiante, otras veces será para dejarle descansar respetando su nivel de fatigabilidad, otras veces será para aprender del propio estudiante un modo mejor para enseñarle. El maestro (a) debe evitar la rigidez, la imposición, la intransigencia, aunque sin perder de vista el objetivo educativo.
- Además de lo anterior es indispensable que la institución educativa y específicamente el educador de grado o área tenga una apropiación conceptual consolidada de las características y procesos de aprendizaje de las personas en situación de discapacidad, esto le permite ser asertivo a la hora de implementar estrategias de atención educativa.
- El profesional de apoyo dentro de la modalidad de atención formal, es un mediador que cumple unas funciones específicas las cuales están plasmadas en la Resolución 2565 de Octubre del 2003, pero además su compromiso de apoyo con los estudiantes

con discapacidad cognitiva está íntimamente relacionada con el desarrollo de las funciones cognitivas que le permitan al estudiante enfrentarse con éxito a las tareas.

## **2. RESPECTO A LOS PROCESOS DE GESTIÓN:**

- La institución educativa gestiona ante el ente territorial que el profesional de apoyo formado en discapacidad cognitiva garantice las orientaciones específicas a nivel del currículo.
- Realizar planes de cualificación docente, en coherencia con el proyecto educativo institucional en el marco de atención a la diversidad, estableciendo la formación inicial de la comunidad educativa, de manera que se relacione las necesidades educativas con la pedagogía y no de manera aislada, es decir que se trabaje en talleres los mitos, creencias y potenciales de los estudiantes con discapacidad cognitiva, para dar la oportunidad de la participación.
- Gestionar la participación del estudiante con discapacidad cognitiva en alternativas educativas de Educación No Formal que estén encaminados en su proyecto de vida y que pueden ser trabajados a la par, como escuelas deportivas y de arte.
- Gestionar la adquisición de software de manera que ofrezca alternativas en el aprendizaje y comunicación al estudiante.
- Liderar talleres para la adecuación de materiales didácticos que se ajusten al proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad cognitiva.
- Participar en política pública a nivel del ente territorial de manera que se analicen las necesidades y logros del desarrollo de la atención a los estudiantes con discapacidad cognitiva.
- La institución reporta anualmente y en forma adecuada en los formatos que componen la Resolución 166 de 2003, la información de los estudiantes con discapacidad cognitiva y que están matriculados en la institución. Es importante tener en cuenta que la determinación de la condición de discapacidad o de limitación en un estudiante, debe hacerse mediante una evaluación interdisciplinaria, por parte de especialistas. En cada entidad territorial debe existir una instancia que efectúe esta caracterización, según lo plantea la misma Resolución 2565 de 2003.

### **3.1.4 COMPONENTE DE INTERACCIÓN COMUNITARIA**

- El trabajo con los grupos familiares, debe ser centrado en entornos como pueden ser el hogar, el escolar y el comunitario, orientando el proceso de formación para

que ellos tengan estrategias para la comunicación e interacción asertiva con el familiar que presenta la discapacidad y se conviertan en puente de relación con personas y grupos de la comunidad; a través de programas para padres, talleres o grupos de apoyo.

- Asegurar la calidad de la atención de los estudiantes con discapacidad cognitiva, implica articular la filosofía institucional con políticas públicas, amplias e integrales, que involucren a todos los sectores y actores sociales, así como la interrelación armoniosa y corresponsable entre las familias, las comunidades locales, las organizaciones sociales y demás instituciones que ofertan la atención.
- Desde este componente se debe propender por las relaciones interpersonales entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, al tiempo que se le garantiza al estudiante con discapacidad cognitiva, un tratamiento justo a las demandas de su desarrollo humano. Por ejemplo, en el manual de convivencia, se deben establecer con claridad, los derechos y deberes que el estudiante tiene consigo mismo y con la comunidad, al tiempo que se definen las normas y procedimientos para acompañar sus actuaciones cotidianas (debido proceso), sin que todo ello implique la exención de la responsabilidad. Una estrategia válida para el aprendizaje de las normas colectivas, puede ser que, en el salón de clase se coloque una cartelera con dibujos, a la cual se remitirá al estudiante con discapacidad cognitiva cada vez que deba cumplir o cuando infrinja una norma.
- De otro lado, las prácticas interdisciplinarias aportan a la familia y al estudiante con discapacidad cognitiva elementos que les permitan establecer mejores niveles de comunicación y así generar procesos de realimentación y que favorezcan la calidad de vida en el contexto en que se encuentre. Algunas de las estrategias que pueden ser aplicadas en este sentido son:
  1. Establecer compromisos con la comunidad educativa.
  2. Realizar talleres de capacitación y formación.
  3. Definir espacios de reflexión para encontrar alternativas de solución a las situaciones problema.
  4. Establecer nexos entre el grupo familiar y escolar, liderado por los maestros u otros miembros del equipo.
  5. Socializar experiencias contribuyendo al enriquecimiento de los agentes educativos.
  6. Brindar acompañamiento, asesoría y apoyo a quienes acompañan el proceso de desarrollo de los estudiantes.

7. Establecer convenios entre instituciones.
  8. Vincular la familia en el proceso como parte del equipo interdisciplinario y como sujeto de atención de la intervención en personas con discapacidad. Apoyos, autodeterminación y calidad de vida.
- Trabajar con la comunidad educativa los mitos y barreras que obstaculizan la adecuada participación del estudiante en situación de discapacidad cognitiva en los procesos de la comunidad educativa. Estas barreras se traducen en actitudes de la familia, la escuela y otros contextos que centrados en el déficit cognitivo.
  - La persona merece que se le reconozca su proyecto de vida, iniciando el camino como niño, niña y terminando el recorrido como adulto, respetando el estatus que le corresponde a cada edad y ciclo de vida. El estatus de edad le da responsabilidades y derechos de acuerdo a los intereses y habilidades propios de cada edad, permitiendo comportamientos acordes a lo que se espera de él; en este orden de ideas la persona tiene derecho a no ser niño o niña toda la vida, a hacer elecciones, a tomar decisiones y a tener privacidad, aspecto que debe ser considerado en el manual de convivencia.
  - Desde la perspectiva de su socialización, los profesores deben comportarse en clase sabiendo que ellos mismos se convierten en “modelos” para los estudiantes ya que aprenden muchas de sus conductas por observación. Respecto a los compañeros, la mejor estrategia es tratar el tema con normalidad, respondiendo a sus dudas con naturalidad. Lo esencial es el trato que dé el profesor al estudiante pues sus compañeros actuarán de un modo semejante.
  - El Manual de convivencia debe considerar algunas ampliaciones en lo que tiene que ver con derechos y deberes tanto de los padres de familia como del estudiante con discapacidad cognitiva y los educadores:

Desde los derechos de los padres aparte de los que considera en forma general el Manual de convivencia, se debe plantear por ejemplo: el derecho a recibir informes periódicos de su hijo acorde con sus posibilidades, a tener acceso a la institución como auxiliar en el aula en caso de necesitarse, a recibir información, capacitación y orientación relacionada con las características específicas de su hijo. En cuanto a los deberes de los padres, fuera de los que rigen para todos, habrá unos muy específicos que son los relacionados con la asistencia a las capacitaciones que programe la institución, colaboración con las remisiones y los tratamientos sugeridos por la institución; desarrollo de planes caseros con el estudiante cuando éstos sean necesarios.

En cuanto a los educadores se puede contemplar el derecho a la capacitación referidas al tema de la discapacidad cognitiva y estrategias para la atención socio educativa y laboral a las personas en esta situación; a recibir apoyo y asesoría del profesional de apoyo para la adecuada atención al estudiante. La capacitación debe orientarse en ejes como: Mitos esquemas en discapacidad cognitiva, la comprensión de



## **ORIENTACIONES PEDAGOGICAS PARA LA ATENCION EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA**

los procesos que intervienen en el aprendizaje, procesos de pensamiento, estilos de aprendizaje, modelos de orientación pedagógica y adaptaciones curriculares.

En cuanto a los deberes de los educadores, se amplían hacia la adaptación de materiales didácticos, hacia la adaptación del sistema de evaluación de aprendizajes y el establecimiento de criterios de evaluación y promoción adaptados a las necesidades de la persona en situación de discapacidad motora.

En cuanto a los derechos de los estudiantes con discapacidad, fuera de los contemplados en forma general, se pueden incluir el derecho a recibir una atención acorde a sus necesidades, a contar con todos los apoyos pedagógicos que requiera para avanzar en el proceso educativo, a ser informado de su desempeño en los períodos académicos acordes con los logros individuales en cada una de las áreas, entre otros. Los deberes de los estudiantes también se obligan a tener algunas especificaciones, por ejemplo, el deber de dar un trato adecuado a su herramienta de trabajo, el de asumir y ser responsable con los posibles apoyos que brindan otros profesionales.

Los premios y las sanciones tendrán los mismos lineamientos que para todos los estudiantes de la institución. De la misma manera el debido proceso se realiza siguiendo todos los pasos contemplados en el manual pero con la especificidad de que al iniciar el debido proceso desde la primera etapa (llamado de atención), esté presente el padre de familia o acudiente. Se hace indispensable tener conocimiento de las características individuales sobre las que el estudiante comete la falta, es decir si está en un tratamiento farmacológico, bajo que condiciones se dió, que la motivó, para poder catalogar si es leve, grave o gravísima y de acuerdo a ello tomar las medidas necesarias haciendo del debido proceso, no un motivo de sanción sino un espacio para generar programas sobre el mejoramiento de normas institucionales y sociales.



### **Recomendaciones para el trabajo con la familia desde la institución educativa**

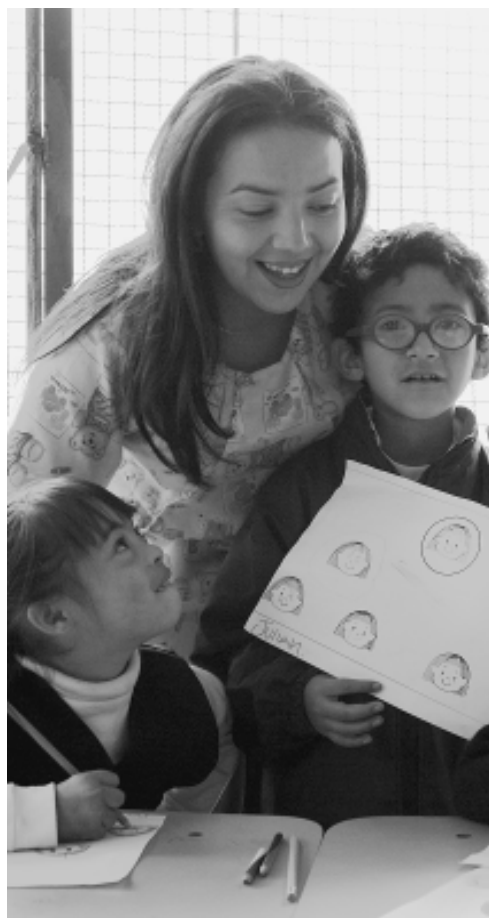
- Desarrollar planes de trabajo para el hogar, cada vez que sea necesario y posible.
- Resaltar la información pedagógica relevante, mediante palabras claves para que la familia identifique fácilmente la tarea.
- Enseñarle a la familia a rescatar el error como oportunidad de aprendizaje y no de castigo.
- Identificar las posibilidades de aprendizaje que proporciona el ambiente natural, reconociendo estrategias posibles.
- Asignar tareas; que el padre de familia está en capacidad de apoyar

- Enseñarles a los padres a adecuar el espacio de trabajo evitando distractores, dentro de sus posibilidades.
- Ofrecer a los padres la posibilidad de asistir al aula para aprender cómo enseñar y observar las fortalezas de sus hijos.
- Ofrecer asesoría permanente a los padres, reportándoles los logros y enseñándoles a no hacer énfasis en los fracasos.
- Orientar con sencillas técnicas de estudio a los padres, para que sirvan de apoyo en el aprendizaje de sus hijos.

### **3.2 Orientaciones pedagógicas para Educación No Formal**

Las orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva en Educación No Formal, se basan en los planteamientos del decreto 0114 de 1996 en cuanto a lo que concierne al proyecto pedagógico como instrumento de planificación de la oferta educativa:

- El Decreto 0114 del 15 de Enero de 1996, define en su Artículo 1º la prestación del servicio educativo No Formal, como “ El conjunto de acciones educativas que se estructuran sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos en el artículo 11 de la Ley 115 de 1994. Su objetivo es complementar, actualizar, suplir conocimientos, formar en aspectos académicos o laborales y en general capacitar para el desempeño artesanal, artístico, recreacional, ocupacional y comunitaria, a las personas que lo deseen o lo requieran”.
- Para expresar la forma en que se alcanzarán los fines de la educación definidos por la Ley 115 de 1994, la institución educativa que ofrece la atención desde la modalidad No Formal, deberá presentar un Proyecto Pedagógico donde estén definidos claramente los objetivos específicos de los programas que ofrece teniendo en cuenta las



condiciones sociales, económicas y culturales de su medio; el plan de estudios por programa haciendo énfasis en la estrategia pedagógica y en la evaluación; los recursos docentes y didácticos necesarios y los sistemas de administración; el reglamento (Manual de convivencia en Educación Formal) de estudiantes y docentes, los criterios de organización administrativa y los mecanismos de financiación.

- Las institución educativa que ofrece esta modalidad de atención puede plantear su proyecto pedagógico desde una mirada sistémica, en donde cada uno de los aspectos planteados anteriormente conformen unos subsistema que articulados entre sí formen un servicio cíclico y coherente con el tipo de persona que se quiere formar.
- En nuestro país la mayoría de las Instituciones educativas que brindan esta modalidad de atención para las personas con discapacidad cognitiva, lo hacen desde programas de formación socio-ocupacional y laboral.
- La organización de la oferta educativa desde esta modalidad, le implica a la institución establecer ciertos niveles de complejidad en sus programas, donde puedan acceder estudiantes desde temprana edad y así poder garantizar la secuenciación de procesos y la adquisición por parte de sus estudiantes de las habilidades socio-ocupacionales o laborales que les permita desempeñarse en el medio donde interactúan.
- En Colombia la atención temprana a niños y niñas con discapacidad cognitiva, se realiza en acción coordinada entre el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF – y el Sistema General de Salud, lo cual no excluye al sistema educativo, todo lo contrario, demanda su participación de manera que se puedan desarrollar acciones conjuntas que faciliten la detección temprana y el abordaje interdisciplinario y favorezcan la oferta de servicios y la promoción del desarrollo integral.

### **3.2.1 ORIENTACIONES RESPECTO A LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN SOCIO-OCUPACIONAL Y LABORAL**

Los Programas de formación socio-ocupacional y laboral se fundamentan en la creencia de que toda persona, sin perjuicio de la naturaleza o la severidad de su discapacidad debe tener el derecho a la oportunidad de trabajar en forma integrada en empresas de su comunidad (*Moon, Inge, Wehman, Brooke y Barcus, 1990*). Si este objetivo ha de ser alcanzado por estudiantes con discapacidad cognitiva, es fundamental que aquellas instituciones educativas que trabajen en función de él, identifiquen e implementen prácticas de preparación, tendientes al logro de los mismos. A continuación se detalla y describen nueve estrategias de preparación vocacional, que deben establecerse dentro del marco de referencias tanto del modelo tradicional de servicios educativos como del modelo de Empleo con Apoyo.

## Nueve prácticas de preparación vocacional

Existen nueve estrategias ampliamente reconocidas como componentes básicos de programas exitosos de preparación vocacional (*Wilcox, McDonnell, Bellamy y Rase, 1988.*) y que son adaptables al contexto del país:

1. Identificar y capacitar en tareas que reflejen necesidades del mercado de trabajo local.
2. Enseñar destrezas y habilidades genéricas de trabajo que sean claves para el éxito en el empleo futuro.
3. Utilizar las empresas de la comunidad como centros de aprendizaje.
4. Utilizar procedimientos de Instrucción sistemática para entrenar a los estudiantes con discapacidad cognitiva.
5. Identificar estrategias de adaptación a los puestos de trabajo que tiendan a aumentar la autonomía del estudiante con discapacidad cognitiva.
6. Reconceptualizar los roles del personal de instrucción y las estructuras organizacionales del establecimiento.
7. Asegurar la participación activa de los padres en la preparación vocacional de sus hijos.
8. Establecer por lo menos una situación de empleo remunerado antes del egreso de cada estudiante.
9. Coordinar con programas de servicios para adultos. Estas prácticas y la manera de implementarlas son instrumentales para enfrentar de manera exitosa los desafíos que presenta la preparación vocacional e inserción laboral de los estudiantes con discapacidad cognitiva.

## Preparación vocacional

Para que la preparación vocacional sea efectiva, tiene que entenderse como un proceso longitudinal, que comienza durante los primeros años de escolaridad y que evoluciona durante la enseñanza Básica y Media, culminando con al menos un trabajo remunerado antes de que la persona egrese del sistema escolar.

A continuación se detalla en forma breve algunas de las actividades que podrían contribuir al proceso de formación para el empleo futuro de los estudiantes con discapacidad cognitiva desde la educación Preescolar y Básica:

## **ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA**

- Ejecutar funciones de apoyo a la gestión del aula. Por ejemplo borrar el tablero u ordenar la sala, pero concebidas como un “trabajo”, que debe ser enfrentado con responsabilidad.
- Se deben intencionar los contenidos tratados en el aula y su aplicación vocacional.
- Organizar proyectos especiales de trabajo que desarrolle a los estudiantes destrezas específicas.
- Iniciar una orientación positiva a los padres de familia hacia el potencial de sus hijos, ya que muchos de ellos tienen muy pocas esperanzas para su futuro y esa visión normalmente afecta de manera negativa la percepción que los estudiantes con discapacidad cognitiva tienen de sí mismos.
- Los planes de estudio deben ser individualizados y proveer un esquema inicial del plan de preparación vocacional de los años futuros.
- Los estudiantes deben tener un horario de trabajo regular de acuerdo con su edad y requerimiento personal, y donde se les asignen tareas específicas a ejecutar durante esos períodos.
- Fortalecer el desarrollo de habilidades comunicacionales, de interrelación social, socio laborales y de hábitos personales asociados a unos programas vocacionales.
- El énfasis fundamental para estos años debe ser la confianza en su habilidad para trabajar tanto en el estudiante con discapacidad cognitiva como en sus padres.
- La evaluación del tipo de funciones que el estudiante con discapacidad cognitiva puede ejecutar con mayor independencia y sus preferencias para identificar el tipo de adaptaciones necesarias en el desempeño de esas funciones. Partiendo de esta base se debe comenzar a enseñar a los estudiantes destrezas de trabajo genéricas.

### **3.2.2 PROPUESTAS CENTRADAS EN EL DESARROLLO ARTÍSTICO**

Por medio de la práctica artística, las personas con diferentes discapacidades tienen la oportunidad de poder comunicar a los demás sus sentimientos y sus necesidades de forma perceptible. El desarrollo de la expresión plástica es de gran beneficio para el crecimiento tanto físico como mental, ya que desarrolla la confianza en sí mismos, el autoconcepto, la autoestima, la capacidad expresiva, fomenta la sensibilidad y creatividad.

## **Objetivos**

- Posibilitar de forma concreta la manifestación de pensamientos, intereses y potenciales a través de las creaciones artísticas.
- Aumentar la capacidad expresiva de forma progresiva para así poder expresar libremente sus sentimientos, vivencias y emociones.
- Facilitar el acceso a otros medios de expresión y comunicación, como es el arte en sus diversas manifestaciones.
- Potenciar actitudes de participación, tolerancia y respeto a sí mismo y a los demás.
- Desarrollar hábitos de observación y retentiva, fomentando el desarrollo de actitudes hacia pautas de comportamiento positivas (mejora de la autoestima y autocontrol).
- Conocer su propio cuerpo y el del otro.
- Fomentar la sensibilidad y la creatividad.
- Respetar y apreciar el trabajo tanto de él como el de los demás.
- Valorar la opinión propia y la ajena.
- Afianzar su estima personal y autoconcepto.
- Favorecer la interacción mediante actividades en grupo.
- Ajustar las expectativas y percepción realista de sí mismo.

## **Aspectos a tener en cuenta:**

- Identificación de las personas a las que beneficiará del programa.
- Encontrar el medio artístico adecuado a cada persona.
- Sesiones de trabajo que pueden ser adaptadas a cada estudiante y a las circunstancias.
- Registro e informe de los logros en las sesiones.

## **Orientaciones en la metodología**

- Elaboración de normas de funcionamiento interno del grupo en el transcurso de las sesiones.
- Interpretación de los mensajes que se producen en la comunicación verbal y no verbal.

## **ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA**

- Análisis de los efectos de actitudes expresadas a través de gestos, posturas, movimientos, creaciones plásticas como vehículos de comunicación.
- Observación en el transcurso de la sesión como por ejemplo: proceso de creación o comentarios.

Observar actitudes de:

- Respeto y valoración de las producciones propias y ajenas.
- Respeto de las opiniones y comentarios de los demás compañeros.
- Creación de un clima de respeto y confianza en el grupo para que se expresen libremente.
- Fomento de las relaciones y habilidades sociales.
- Tolerancia hacia sí mismo y los demás.
- Fomento del respeto mutuo.
- Interés por participar en actividades de grupo.

### **3.2.3 PROGRAMAS CENTRADOS EN EL DESARROLLO LÚDICO Y DEPORTIVO**

Corresponde al Ministerio de Educación Nacional la responsabilidad de dirigir, orientar, capacitar y controlar el desarrollo de los currículos del área de Educación Física en los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Educación Secundaria e instituciones escolares especializadas para personas con discapacidades físicas, síquicas y sensoriales y determinar las estrategias de capacitación y perfeccionamiento profesional del recurso humano (artículo 11 Ley 181 de 1995).

Es competencia del Instituto Colombiano del Deporte, COLDEPORTES, la responsabilidad de dirigir, orientar, coordinar y controlar el desarrollo de la Educación Física extraescolar como factor social y determinar las políticas, planes, programas y estrategias con fines de salud, bienestar y condición física para niños, niñas, jóvenes, adultos, personas con limitaciones y personas de la tercera edad (artículo 12 de la Ley 181 de 1995).

El artículo 24, expresa que los organismos que integran el Sistema Nacional del Deporte fomentarán la participación de las personas con limitaciones físicas, sensoriales y síquicas en sus programas de Deporte, Recreación, Aprovechamiento del tiempo libre y Educación Física orientándolas a su rehabilitación e integración social, para lo cual trabajarán conjuntamente con las organizaciones respectivas. Además promoverán la regionalización y especialización deportivas considerando los perfiles morfológicos, la idiosincrasia y las tendencias culturales de las comunidades.

Significa que la población con discapacidad, está en condiciones de acceder a los programas que ofertan las ligas y escuelas deportivas, artículo 1 del Decreto 641 de 2001 del deporte asociado para personas con

limitaciones físicas, mentales o sensoriales en relación a su objeto dice: "Fomentar, patrocinar y atender la práctica de las distintas modalidades deportivas dentro del ámbito nacional e internacional e impulsar otros programas y proyectos de interés público y social de naturaleza deportiva dirigidos a personas con limitaciones físicas, sensoriales y síquicas".

Las escuelas de formación deportiva y desarrollo humano se conciben como un espacio pedagógico, dinamizados por la ETICA DE LA DIGNIDAD, la SOLIDARIDAD y la ACTIVIDAD FÍSICA pertinente a las características de cada grupo de personas con discapacidad para contribuir al proceso de desarrollo de estos y potenciarlos en diferentes disciplinas y modalidades deportivas.

Entre las acciones se destacan:

- Sensibilizar y capacitar al recurso humano sobre el trabajo con las personas con discapacidad.
- Planear los programas de actividades físicas y modalidades deportivas teniendo en cuenta los potenciales del estudiante con discapacidad, las instrucciones, las adaptaciones que sean necesarias y la inclusión de apoyos humanos y didácticos para el aprendizaje.
- Socializar el programa a instituciones educativas.
- Promocionar con la comunidad sobre la oferta de programas.
- Definir y fortalecer el nivel de corresponsabilidad con el sector educativo.
- Evaluar el desarrollo del programa.
- Realizar foros y seminarios para analizar los avances en el desarrollo de los programas y hacer participe a la sociedad de la participación del estudiante con discapacidad en actividades deportivas.

## **4. ORIENTACIONES PARA LOS ALCALDES**

Las entidades territoriales mediante la instancia que coordina los aspectos administrativos y pedagógicos para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales de su jurisdicción (Secretaría de Educación, Unidad de Atención Integral, u otro organismo que haga sus veces), analiza la demanda de atención de la población con discapacidad cognitiva, para ofertar la atención en Educación Formal o No Formal y en sus respectivas instituciones.

Cada ente territorial contextualizará las orientaciones pedagógicas para estudiantes con discapacidad cognitiva en los proyectos educativos institucionales, especialmente en el componente pedagógico, de manera que se dé respuesta a sus necesidades educativas, considerando que la flexibilidad curricular y la promoción son criterios fundamentales a tener en cuenta en el momento de la atención.



## ORIENTACIONES PEDAGOGICAS PARA LA ATENCION EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA

Cada ente territorial define el sistema de promoción humana para el estudiante con discapacidad cognitiva, relacionando la Educación Formal, No Formal, e informal y el sector productivo propio del contexto, pretendiendo la articulación con política pública.

Los niños, niñas y jóvenes que por su condición de discapacidad cognitiva requieran de Educación No Formal, serán atendidos en instituciones oficiales o privadas, que desarrollen programas que respondan a sus necesidades y a los acuerdos concertados en política pública en discapacidad. Esto se realizará mediante convenio, o con otras alternativas de educación que se acuerden con la Secretaría de Protección Social, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar o los gobiernos locales.

La educación de personas con discapacidad cognitiva requiere de identificar, promover y validar modelos educativo flexibles. Para este fin, las estrategias derivadas de la educación rural se convierten en una opción valiosa.

Los profesionales de apoyo que acompañen a las instituciones educativas, en la atención de la población con discapacidad, deben reconocerse por su idoneidad profesional, su formación y experiencia en el área de desempeño.

La capacitación en el tema sobre discapacidad cognitiva, debe responder a aspectos pedagógicos y no de tipo médico o clínico, requiriendo para su implementación la organización de talleres y seminarios de formación inicial y actualización y los cuales deberán hacer parte del plan de acción educativo del municipio.

La financiación de la capacitación para profesionales de apoyo, educadores de grado área, coordinadores, rectores y padres de familia que trabajan con la población con discapacidad cognitiva en la Educación Formal, se establece del rubro de calidad que reciben los municipios del sistema nacional de participación, de recursos propios establecidos en política pública en discapacidad o por convenios con Instituciones de educación superior, ONG, o entidades de reconocimiento social en el tema objeto de la capacitación.

En el momento de contratar la capacitación en discapacidad cognitiva, se debe tener presente que el contenido de ésta se ajuste a las tendencias conceptuales sobre discapacidad, a las políticas educativas y publicas y que responda a las necesidades del municipio.

La práctica educativa con estudiantes con discapacidad cognitiva, debe ser objeto de seguimiento y de actualización permanente, requiriendo de establecer redes, mesas o grupos académicos entre quienes tienen la experiencia e personas interesadas en la temática.

La asociaciones de familias con hijos con discapacidad cognitiva son un soporte valioso para liderar propuestas a nivel social, cultural y educativo en los municipios. En este sentido, las familias deben ser asesoradas y acompañadas a través del consejo de discapacidad del ente territorial.



## Bibliografía

---

- AMMERMAN, R.T. (2000). Nuevas tendencias en investigación sobre discapacidad.
- BAUTISTA, R. (comp.) (1993). Necesidades educativas especiales. Málaga: Aljibe.
- BRENNAN, W.K. (1990). El currículo para niños con necesidades especiales. Madrid: Siglo XXI.
- BENEDET, M. J. (1991). Procesos cognitivos en la deficiencia mental. Concepto, evaluación y bases para la intervención. Madrid: Pirámide.
- BROWN, L, Branston, M. B., Hamre-Nietupski, S., Pumpian, I., Certo, N. y Brunewald, L (1979). A strategy for developing chronological-age appropriate and functional curricular content for severely handicapped adolescents and young adults. *The Journal of Special Education*, 3, 81 – 90.
- CASTANEDO, Celedonio. (1997). Bases psicopedagógicas de la educación especial. Evaluación e Intervención. Editorial CCS. Madrid.
- CIDDM-2 (1999). Clasificación Internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías. (Documento).
- CORREA ALZATE, Jorge. Iván. (1999). Integración escolar para población con necesidades especiales. Bogotá: Magisterio.
- DSM IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Barcelona. Masson. p. 1-128.
- FLÓREZ G., M. T. (2000). Medida de deficiencia y discapacidad en rehabilitación. Perspectivas investigadoras.
- <http://www3.usar.es/mico/investigación/jornadas/jornada2/comer/con3.html>.

<http://www3.usar.es/mico/investigación/jornada2/comer/con1.html>.

FLÓREZ, J. y Troncoso, M.V. (Dir.) (1991). Síndrome de Down y Educación. Barcelona: Masson.

FLÓREZ, J. y Troncoso, M.V., Diersen, M. (Dir.) (1997). Síndrome de Down: biología, desarrollo y educación. Barcelona: Masson.

FEUERSTEIN R. (1998) Programa didáctico. Bruno. México.

FEUERSTEIN, R., Hoffman M.B. (1990). Programa de Enriquecimiento Instrumental. Madrid: Instituto Superior S. Pío. X.

GAVIRIA Mejía, Patricia. Los retos de la adolescencia en el proyecto de vida de la persona con discapacidad intelectual. Segundo congreso de discapacidad intelectual Medellín. 2004.

GÓMEZ, A, Ramírez, D. y Vélez, L. (2000) Integración social y retardo mental. Una experiencia compartida. Colección Aula Abierta. U. de. A. Medellín

GARRIDO, L y Santana, H. (1994). Adaptaciones Curriculares. Editorial CEPE. Madrid.

HEWARD, W. L. (1997). Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial. Madrid: Prentice Hall.

Hill, J. (1983). *Early adolescence: A framework*. Journal of early adolescence, 3, 1- 21.

<http://www3.usar.es/mico/investigación/jornadas/jornada2/comer/con10.html>.

Illán R, N. (coord.) (1996). Didáctica y organización en educación especial. Málaga: Aljibe.

LÓPEZ M, M. (1999). Aprendiendo a conocer a las personas con síndrome de Down. Málaga: Aljibe.

MAYOR S, J. (1988). Manual de educación especial. Madrid: Anaya.

MAYOR, J, SUENGAS, A y González M, J. (1995) Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Madrid.

MARCHESI, A, COLL, C. y Palacios, J. (comp.) (1999). Desarrollo Psicológico y educación. Vol III. Trastornos del desarrollo y Discapacidad Cognitiva Madrid: Alianza.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1996). Decreto 2082/96. Atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. (documento).

MOLINA, S. (1994). Deficiencia mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos. Málaga: Aljibe.

MONJAS C, M.I. (1995) La educación del alumnado con Discapacidad Cognitiva en la Educación Secundaria Obligatoria. Un difícil y complejo reto. Siglo Cero. 26 (4), 160. Julio- Agosto/ 95. p. 5-23.

- PUESCHEL, S.M. (1991) Síndrome de Down. Hacia un futuro mejor. Barcelona: Masson.
- RONDAL, J., Perera, J. y Nadel, L. (coord.) (2000). Síndrome de Down. Revisión de los últimos conocimientos. Madrid: Espasa Calpe.
- Schalock, R.L. (1995) Implicaciones para la investigación de la definición, clasificación y sistemas de apoyo de la AAMR de 1992. *Siglo Cero*. 26 (1), 157. Enero- Feb/95. p. 5-13.
- SMITH, R. (1999). Niños con retraso mental. Guía para padres, terapeutas y maestros. México: Trillas.
- STERNBERG, R.J. (1990): Más allá del cociente intelectual: Una teoría triárquica de la inteligencia humana. Ed. Desde de Brouwer, S.A. Bilbao.
- Methaphors of mind. Conceptions of the nature of intelligence: Cambridge University Press, N.Y.
- (1982) Inteligencia Humana. (3t.) Barcelona: Paidós.
- (1986) Las Capacidades Humanas: Un enfoque desde el Procesamiento de la información. Barcelona: Labor.
- VAN DYKE, D.C., McBrien, D., Siddiqui, S., Petersen, M. Y Harper, D. (1998). Aspectos y temas importantes en los adolescentes y adultos jóvenes con síndrome de Down. *Síndrome de Down*, 56 (15), pp. 26-32.
- VAN STEENLANDT, D. (1992). La integración de niños discapacitados a la educación común. Santiago de Cali: UNESCO/OREALC.
- VERDUGO, M.A. (director) (1995). Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Madrid: Siglo XXI.
- (2000). Investigación en discapacidad: prioridades del futuro inmediato.
- VERDUGO, M. A. y Jenaro, C. (1997). Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo. Madrid: Alianza.
- VERDUGO, M. A., y Urrés V., F.J. (2001). Memorias IV Jornadas científicas de investigación en personas con discapacidad. Apoyos, autodeterminación y calidad de vida. Salamanca: Amaru.
- WERTSCH, JAMES. (1988). Vygotsky y la Formación Social de la Mente. Ediciones Paidós. Barcelona.

## ANEXO 1

# OPCIONES EDUCATIVAS PARA ACOMPAÑAR EL PROCESO DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA

## OPCIÓN UNA.

Aula multigradual. (experiencia del colegio Integrado Villa del Pilar. Manizales), es una alternativa para niños, niñas, jóvenes y adultos que encuentran en el aula multigradual espacios para desarrollar actividades académicas, lúdicas y artísticas con sentido de libertad y con el sano propósito de pensar libremente, sin temor, sin fórmulas rígidas, a través de adaptaciones iluminadas por un currículo flexible con metodologías de escuela nueva y aceleración del aprendizaje, que facilite la promoción respetando los ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

Se caracteriza por trabajar con estudiantes con discapacidad en diferentes grados de escolaridad, orientada por un maestro licenciado en la educación básica o por el profesorado de los saberes específicos, acompañados de un profesional de apoyo con formación en discapacidad cognitiva, quien orientará los elementos frente al aprendizaje de los estudiantes. El promedio de estudiantes es de veinte.

El currículo para el aula es funcional, toma de cada saber los objetos básicos en coherencia con los potenciales, conocimientos y expectativas de los estudiantes; se orienta con actividades individuales y colectivas.

Se avanza al ritmo de cada estudiante, de manera que algunos pueden alcanzar la promoción en el transcurso del año, otros van a necesitar de más tiempo. Esta situación debe ser avalada por el consejo académico y directivo de manera que se acceda a la promoción flexible.

La valoración pedagógica del estudiante se realiza por el colectivo de docentes y el estudiante tiene la posibilidad de realizar auto evaluación de su desempeño.

En cuanto a la metodología se rescata:

- La enseñanza parte de las expectativas de los estudiantes.
- Se identifica la motivación personal para cada saber.
- El manejo de la técnica de los módulos, adecuados a los estándares a lograr con los estudiantes.

- Inclusión en los módulos de ayudas como es el caso de palabras nuevas van en diferente color o están en mayúsculas y subrayadas y van acompañadas de un glosario.
- Se guía el proceso bajo principios del autoaprendizaje, la cooperación entre estudiantes de grados avanzados y la realimentación permanente.

Bajo la estrategia de aula multigradual el apoyo se da en el momento del aprendizaje y lo genera el maestro de aula o de área según la organización.

Una vez se termina la secundaria esta en posibilidad de seguir con la estrategia de aula multigradual, extensiva a la Educación Media o de continuar el proceso en los grados 10 y 11 donde asisten los demás estudiantes.

## **OPCIÓN DOS**

Formación técnica: (experiencia del colegio Republica de Bolivia. Bogotá), la propuesta se orienta en la formación técnica, amparados en el decreto 3011 de educación de adultos.

El currículo se orienta por ciclos: 1(1° - 3°), 2 (4° - 5°), 3 (6° - 7°), 4(8° - 9°), y la atención responde a estudiantes por su extraedad no son admitidos en otras instituciones, donde la promoción es flexible, o sea que pueden ser promovidos durante el año escolar a otro grado.

El currículo parte de oficios, donde se integran las competencias laborales y ciudadanas (hábitos para el trabajo) y las áreas específicas en función de la formación laboral, buscando la funcionalidad de la formación técnica, esta se organiza en horas y semanas, cada semana con 25 horas y se organiza en los ciclos: Primer ciclo, 120 semanas; Segundo, Tercer y Cuarto ciclo, 80 horas en cada uno.

Enfatizan las habilidades en los dos primeros ciclos (etapa de exploración); en el ciclo tercero rotan por los diferentes oficios, etapa de iniciación, y en el cuarto, se especializan (8°) y en (9°) la producción.

La propuesta curricular trabaja basada en los principios de la pedagogía activa, como son actividad, aprender haciendo y aprender para la vida.

La planeación se realiza en torno a cada oficio, donde se integran los logros de cada área, del oficio y de los hábitos laborales. Los contenidos de las áreas obligatorias están articulados en función del oficio y de la vida cotidiana.

Título que otorga al terminar la secundaria es el de Técnico Laboral, énfasis en... (especifica el oficio).

## **OPCIÓN TRES**

**Escuela Nueva:** favorece la atención a este grupo poblacional en la medida que privilegia el trabajo en equipo y cooperativo. Allí el estudiante es el centro de aprendizaje y se aprende haciendo y jugando. En esta opción el educador ofrece los apoyos de forma concreta y vivencial de tal forma que el estudiante aprenda para la vida. La institución educativa inserta a la familia como apoyo fundamental en todo el proceso educativo y elabora cartillas de apoyo con estándares funcionales y el aprendizaje enfatiza el desarrollo de competencias básicas en coherencia con el contexto. Es necesario el seguimiento individual al proceso del estudiante, en función de metas concertadas.

## **OPCIÓN CUATRO**

**Aceleración de aprendizaje:** Es la opción que beneficia a los estudiantes en situación de discapacidad cognitiva, que por características específicas e individuales, llegan a la institución educativas con extraedad. Los apoyos deben encaminarse a la adecuación del contenido de los módulos que allí se trabajan, a la adecuación de conceptos básicos y funcionales, con apoyos visuales y concretos a las temáticas a aprender y a la dotación de material didáctico apropiado a los temas que el estudiante necesita aprender.

## **OPCIÓN QUINTA**

**Postprimaria:** La institución educativa, podría utilizar esta opción como una forma de proyectar la estrategia de escuela nueva o de aceleración de



aprendizaje, pues el paso a la Básica Secundaria, implica tener unos requisitos, entre ellos la edad y la mayoría de los estudiantes con discapacidad cognitiva cuando llegan allí, lo hacen en edades que siempre están dos o tres años por encima de sus pares. Los apoyos serán diseñados teniendo en cuenta las necesidades y la funcionalidad de los aprendizajes que adquiera el estudiante.

Igual que en las anteriores opciones, la familia y la comunidad juegan un papel primordial en el proceso educativo, ya que favorecen el aprendizaje cooperativo y social.

Se debe tener presente que en la Educación Básica Secundaria, la experiencia de atención a estudiantes con discapacidad cognitiva ha sido escasa, dado que lo habitual es que egresan de la Básica Primaria a la edad de 15 –16 años, generándose un desfase con relación a la edad de los compañeros de sexto grado.

## ANEXO 2

# **PAPEL DEL MAESTRO EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA**

El ejercicio de la docencia toma matices particulares cuando se trata de la atención a población con discapacidad, tal como lo afirma *Alexandra Agudelo* (2003)<sup>10</sup> se deben configurar escenarios para la formación y el ejercicio profesional de los educadores en el país, que permitan responder a las nuevas demandas de la atención a la diversidad, las cuales deben trascender la formación académica hacia nuevas comprensiones de lo político, económico y social.

## 1. EL EDUCADOR Y LA EDUCADORA EN EL ESCENARIO DE LOS DERECHOS

Sin lugar a dudas, el proceso de formación profesional en educación debe integrar los elementos básicos de la perspectiva de derechos, porque de allí se desprenden las posibilidades de cambio en la interrelación entre la población con discapacidad y la sociedad. Se trata de brindar herramientas para el abordaje comprensivo y crítico de los diferentes postulados teóricos y de su aplicación en el diseño y oferta de servicios para la población con discapacidad.

Si tenemos en cuenta que el desarrollo humano, como propósito de la formación profesional de los y las educadoras, no puede ser concebido ni intervenido fuera del contexto y sin la interacción de creencias, actitudes y comportamientos provenientes de la historia particular de cada uno de los sujetos, se precisa que los currículos y planes de estudio, dentro de los diferentes núcleos integrados como ejes transversales y estrategias precisas que permitan el conocimiento de los diferentes marcos normativos de derechos en el país y en el mundo y las instancias para el ejercicio de estos, desde la experiencia personal de cada estudiante, apelando a ésta como forma de conocer las diferentes facetas de aplicación de los derechos para los niños, niñas y jóvenes con discapacidad cognitiva.

---

<sup>10</sup> Documento asignatura proyectos pedagógicos. Universidad de Antioquia

## 2. EL EDUCADOR Y LA EDUCADORA EN EL ESCENARIO DE RESIGNIFICACIÓN DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Tal como lo dispone la Ley General de Educación “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”<sup>11</sup>. En este punto a la educación le corresponde no solamente favorecer el máximo desarrollo posible en las personas con discapacidad cognitiva, sino también en los estudiantes que están en proceso de formación en las Escuelas Normales Superiores y Facultades de Educación.

Desde esta perspectiva, “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” (Hegarty, 1990; Hegarty y Pokington, 1989; Hegarty, Hodgson y Clunies-Ross, 1988; Arnaiz, Illán, 1988, 1991; González Manjón, 1993)<sup>12</sup>.

La educación debe asumir, tal vez como en ningún otro momento de la historia del país, un papel de liderazgo en el proceso de resignificación de los procesos educativos, como garante no sólo de la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad cognitiva, sino como instancia que permita la reconstrucción de lo social, a partir de la reflexión y la articulación de diferentes cosmovisiones.

Es precisamente la propuesta de Atención a la diversidad, la que ha emergido como respuesta a la demanda de integración educativa de los niños, niñas

---

<sup>11</sup> Ley General de Educación, Ley 115, Artículo 1, 1994.

<sup>12</sup> Arnaiz Sánchez, P. (1999). Currículo y atención a la diversidad. En M.A. Verdugo Alonso y F. B. Jordán de Urrés Vega (Coord.). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. Salamanca: Amarú Ed. pp. 39-61.

y jóvenes con discapacidad cognitiva y posteriormente de otros grupos poblacionales como las minorías étnicas, inmigrantes y desplazados, la que hoy día posibilita a la educación y en su ejercicio, al educador y Educadora, atribuirse nuevas responsabilidades en los procesos educativos, pues no se trata en exclusiva de favorecer el ingreso, permanencia y promoción de población con discapacidad cognitiva, sino de configurar un escenario educativo en el que sea posible el respeto por la diferencia, cualquiera sea su origen, el consenso frente al ideal de ser humano, de ciudadano y nación que queremos construir y la colectivización de saberes y acciones consecuentes con ello.

Por todo esto, debe garantizarse que la formación de los educadores y educadoras esté encauzada por la reflexión - acción en torno a lo Educativo como macro proceso, cuyo principal propósito es favorecer el desarrollo humano y definir las rutas para el crecimiento del país; por supuesto esto sólo puede hacerse posible a través de una propuesta curricular que una la especificidad del saber disciplinar con la lectura y el análisis permanente del entorno, de manera que los estudiantes puedan desarrollar habilidades académicas con transferencia directa a la realidad en que se encuentran.

### **3. EL EDUCADOR Y LA EDUCADORA EN EL ESCENARIO DE LO PÚBLICO, COMO GENERADORES DE PROCESOS DE PARTICIPACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD COGNITIVA**

Desde hace algún tiempo en Colombia, ha recobrado vigencia el concepto de lo público, de un lado, como respuesta a la ya acentuada crisis, en otro, como alternativa para su solución. Y es que dada la inoperancia del Estado<sup>13</sup> frente a la gran mayoría de los asuntos que conciernen al bienestar del país, como lo son la salud, la educación, el empleo, la recreación, entre otros, se ha hecho necesario revisar y replantear la participación y

---

<sup>13</sup> Referencia al Estado como estructura permanente o sistema cómo se organiza un país, una nación y del cual todos somos parte (habitantes, territorio, instituciones).

responsabilidad de la Sociedad Civil en la situación y esto puede hacerse con mayor profundidad desde el concepto de lo público.

Puede afirmarse que lo público, constituye el escenario de la acción conjunta donde es posible la regulación de las necesidades individuales con las libertades colectivas, Esta fundamentado en el reconocimiento de la igualdad en el acceso a los derechos universales y de las diferencias individuales que particularizan la existencia de cada ser humano que se construye y dinamiza en los procesos de argumentación y consenso frente a los intereses colectivos y determina, coherente a ello, el proceder del grupo de personas que lo protagonizan. Tal como lo afirma Daniel Pecaú "lo público tiene que ver con el reconocimiento de un "mundo común" en cuyo seno se construyen las particularidades de grupos con diferentes tipos de identidad. Así se puede afirmar que el "espacio público es el lugar y el tema del "vivir juntos", que no niega las particularidades sino que las trasciende al asumir un mundo común".

Por todo lo anterior, puede afirmarse que la mayor responsabilidad de los procesos formativos de Educadores y Educadoras, ya no se apoya solamente en el desarrollo de habilidades académicas, tanto como en la generación de procesos de análisis y participación crítica como actores sociales, que les permitan insertarse decisiva y francamente en la reconstrucción de lo público y desde allí en la formulación, diseño y aplicación de políticas que garanticen el cumplimiento de los derechos para las personas con discapacidad cognitiva.

Esto implica que se debe regular el ejercicio del Educador y la Educadora, en las fronteras de lo clínico - terapéutico - pedagógico y asumir un papel de liderazgo en la transformación de las concepciones frente a la persona con discapacidad cognitiva y a su participación en los procesos de habilitación, de tal manera que también ellas puedan ejercer su rol como parte de la sociedad civil.

Pero dado que la construcción de lo público está circunscrita a la historicidad de los debates entre las responsabilidades gubernamentales y las del Estado, que más aún, en Colombia el concepto de Estado es apenas una señal de lo que se debe llegar, no puede pretenderse que los Educadores y Educadoras transformen el escenario educativo del país en la búsqueda de mejores condiciones para la población con discapacidad cognitiva, se requiere, tal

vez con más insistencia que en el pasado, de la acción interdisciplinaria, multiestamentaria y decisiva de otros educadores y educadoras, de las comunidades educativas si se pretende trascender el saber disciplinar y llegar a otros en el interés común de vivir juntos respetando la diferencia.

## **4. EL EDUCADOR Y LA EDUCADORA EN EL ESCENARIO DE LA GESTIÓN INSTITUCIONAL**

Otro de los elementos a considerar en los procesos de formación de los Educadores y Educadoras es el de la gestión, entendida ésta como la capacidad de planificar, ejecutar y evaluar diferentes tipos de acciones encaminadas a mejorar las condiciones organizativas en las áreas de oferta de servicios, infraestructura, financiera, recurso humano e información entre otras.

La gestión es un reto que deben asumir los Educadores y Educadoras al interior de las organizaciones y desde los elementos adquiridos en el proceso formativo, para apropiarse de funciones de gestión, más aún cuando éstas no se entienden como posibilidades de transformación de la acción social de las Instituciones.

Conceptos como gestión de la calidad, alianzas estratégicas, gestión financiera, cooperación técnica, deben hacer parte del bagaje teórico y práctico de los Educadores y Educadoras y que muy rara vez se encuentran como elementos articulados dentro de los programas y planes de estudio de la educación.

Por esta razón, y teniendo en cuenta que las instituciones de educación deben ser orientadas tanto técnica como organizativamente en la estructuración y oferta de servicios por los y las profesionales de esta área, deben fortalecerse los programas académicos con núcleos de formación que ofrezcan herramientas en gestión a los siguientes procesos:

- Gestión de servicios.
- Gestión del talento humano.

## ORIENTACIONES PEDAGOGICAS PARA LA ATENCION EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA

- Gestión económico-financiera.
- Gestión de los recursos materiales.
- Gestión para la interrelación.
- Gestión del aprendizaje.

Aspectos que redundarán en beneficio de los procesos de desarrollo de las personas con discapacidad cognitiva.