

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN EL
AULA INCLUSIVA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA Y ESCRITURA

NOHORA ESPERANZA CAÑÓN TORRES

ASESOR
ANGELA CAMARGO

SEPTIEMBRE DE 2015

Dedicatoria

A Dios por darme la fortaleza para enfrentar un nuevo reto en mi vida, a mis hijas Katherin Dayana Galvis Cañón y Daniela Galvis Cañón por su paciencia y colaboración y a mi padre Víctor Julio Cañón y a mi madre Rosalba Torres por su apoyo incondicional para seguir adelante.

A mis amigos Ana Moreno y Guillermo Martínez por su ayuda en todo momento.

Agradecimientos

A Dios que me ha dado la valentía y sabiduría, a la Secretaria de Educación por brindarme la oportunidad de surgir en mi profesión; a la Universidad de la Sabana al acogerme como estudiante y abrirme las puertas al conocimiento; a la asesora Ángela Camargo por su comprensión y colaboración; a la comunidad educativa del colegio José Martí I.E.D que me permitió realizar la investigación; a mis amigos y amigas más cercanos que con sus palabras de aliento aportaron a mi maestría; a los compañeros y compañeras de la universidad por su enseñanza, comprensión y amistad; a mi amor quien con su comprensión y ayuda me dio pautas para continuar; a mi familia entre ellos mis hijas y padres que con su apoyo me dieron fuerzas para culminar el proceso.

Tabla de Contenido

Tabla de contenido	¡Error! Marcador no definido.
Introducción	8
Contexto del problema.	9
Diagnóstico previo	11
Planteamiento del Problema.....	14
Justificación.....	15
Objetivos	17
Objetivo general	17
Objetivos específicos	17
Marco Teórico.....	18
Marco Histórico y Estado del Arte.....	18
Investigaciones sobre inclusión.	19
Investigaciones sobre aprendizaje cooperativo.	22
Investigaciones sobre inclusión y aprendizaje cooperativo	23
Investigaciones de lectura y escritura.	24
Marco conceptual.....	28
Educación y aulas inclusivas.....	28
Aprendizaje cooperativo	31
Discapacidad intelectual.....	36
Lectura y escritura.....	41
Marco legal.....	43
Marco Metodológico.....	47
Enfoque	47
Alcance.....	47
Diseño de investigación	47

<i>Aprendizaje Cooperativo Estrategia Pedagógica Aula Inclusiva</i>	5
Población.....	48
Categorías de análisis.....	49
Instrumentos de recolección.....	50
Diario de campo	50
La entrevista:.....	50
Los productos de los estudiantes.....	51
Documentos, registros, materiales y artefactos.....	51
Plan de acción	51
Diseño de la intervención.....	53
Actividad 1	53
Actividad 2.....	55
Actividad 3.....	56
Resultados y análisis de la información.....	58
Categoría 1. Dimensión educativa: Aprendizaje cooperativo e inclusión	58
Categoría 2. Dimensión didáctica: Aprendizaje cooperativo y rol del docente.....	62
Categoría 3. Dimensión pedagógica. Aprendizaje coop. y-desarrollo de la lectura	64
Conclusiones y Recomendaciones	68
Conclusiones	68
Recomendaciones.....	69
Reflexión.....	69
Referencias.....	70

Aprendizaje cooperativo como estrategia pedagógica en el aula inclusiva para el fortalecimiento de la lectura y escritura

Resumen

Este estudio pretende explorar la estrategia de aprendizaje cooperativo como alternativa pedagógica en el aula inclusiva, con niños y niñas con y sin discapacidad intelectual en el grado primero en el colegio José Martí I.E.D.

A partir de esto surgió la pregunta. ¿De qué manera la estrategia de aprendizaje cooperativo permite la inclusión en el aula para el fortalecimiento de la lectura y la escritura?

Para lograr el objetivo de la investigación se diseñaron e implementaron 3 actividades cada una con sub actividades de lectura y escritura utilizando como herramienta la estrategia de aprendizaje cooperativo para aulas inclusivas

La línea desde la cual se fundamenta la investigación entiende la inclusión como una dinámica en la que todos y cada uno de los participantes en el proceso de aprendizaje aporta desde su nivel de desarrollo a la construcción colectiva de nuevo conocimiento.

Por medio de la investigación cualitativa se pretende reconocer y analizar la problemática enmarcada en este documento junto con los instrumentos utilizados, que son: encuestas de diagnóstico a docentes, diario de campo en la realización de las actividades, trabajos de los estudiantes y entrevista aplicada a 3 estudiantes. La muestra escogida es el grupo de estudiantes del grado 102, de los cuales 4 presentan barreras para el aprendizaje y la participación por factor cognitivo y 17 son estudiantes promedio. La estrategia de aprendizaje cooperativo tiene buenos resultados en las relaciones personales de cada uno de los niños y niñas, en el mejoramiento de las dificultades académicas de estos y la búsqueda de estrategias para llevar a cabo la actividad y lograr la finalidad de esta. Se alcanzaron niveles suficientes de comprensión tanto en los niños con barreras para el aprendizaje y la participación (mediante la lectura de imágenes), como en los niños de niveles intelectuales promedio.

Palabras claves: aulas inclusivas, aprendizaje cooperativo, discapacidad intelectual, lectura y escritura.

Abstract

This study aims to explore the strategy of cooperative learning as a pedagogical alternative in the inclusive classroom with children with and without intellectual disabilities in the first grade at school José Martí IED

From this came the question. How cooperative learning strategy allows the inclusion in the classroom to strengthen reading and writing?

To achieve the goal of the research was designed and implemented three sub activities each with reading and writing activities using cooperative learning as a tool for inclusive classrooms

The line from which the research is based understands the inclusion as a dynamic in which each and every one of the participants in the learning process brings from its level of development to the collective construction of new knowledge.

Through qualitative research it is to recognize and analyze the problems framed in this document together with the instruments used, which are: diagnostic surveys for teachers, field journal in carrying out activities, student work and interviews applied to 3 students. The selected sample is the group of students from grade 102 of which 4 have barriers to learning and participation by cognitive factor and 17 are average students. Cooperative learning strategy has good results in the personal relationships of each of the children. Sufficient levels of reading comprehension were achieved in both, children with cognitive impairment (by means of visual reading) and children without cognitive impairment.

Keywords: inclusive classrooms, cooperative learning, intellectual disability, reading and writing.

Introducción

Esta investigación tiene como propósito, aportar a los docentes la estrategia de aprendizaje cooperativo en el aula inclusiva.

Como es sabido, las leyes y decretos nacionales e internacionales, abogan por aulas sin exclusión por condiciones físicas, cognitivas y talentos excepcionales, entre otras. Para lograr la inclusión se puede implementar la estrategia de aprendizaje cooperativo, la cual brinda pautas para la participación, interacción, ayuda mutua, demostración de fortalezas y disminución de las dificultades en todos los participantes del grupo especialmente de aquellos niños y niñas con discapacidad intelectual. El docente crea, diseña las actividades y organiza los grupos de trabajo para lograr los objetivos propuestos, se elimina la competitividad en el estudiante y el saber más que el otro, en conclusión la discriminación en todos sus aspectos.

Los contenidos que se encontrarán en este trabajo son: en el capítulo 1, problema y objetivos, se evidencia el planteamiento del problema que se contextualiza en el Colegio José Martí sede B institución distrital de Bogotá, en donde se cuenta con aulas inclusivas incluyendo estudiantes con discapacidad intelectual. En el capítulo 2, marco teórico, se trabajan los conceptos de estrategia cooperativa, inclusión, discapacidad, lectura y escritura, y los antecedentes investigativos enfocados en estas temáticas. En el capítulo 3, metodología, se propone un enfoque cualitativo para orientar las fases de ejecución y manejar las herramientas e instrumentos. Por último, en el capítulo 4, resultados y avances, se evidencian los hallazgos y conclusiones que arrojaron la investigación con sus respectivos soportes.

Problema y Objetivos

Contexto del problema.

El colegio José Martí I.E.D, ubicado en la localidad 18 “Rafael Uribe Uribe” cuenta con 5 sedes: en la sede A está el bachillerato en la jornada de la mañana; en la sede B están preescolar, primaria y bachillerato hasta el grado 9. En las sedes C y D se cuenta con preescolar y primaria. En la sede E aulas del proyecto “Volver a la Escuela”, que atiende una población escolar de extra edad, para adelantar sus estudios de educación primaria. Actualmente en las sedes B, C y D se cuenta con 2 jornadas de estudio. En el colegio se atiende una población de estratos 1 y 2. También tenemos aulas inclusivas, las cuales se transformaron para promover la integración académica y social de los estudiantes con discapacidad intelectual a la educación formal.

El estudio se llevó a cabo con el grado primero en la jornada de la mañana, sede B, con 21 estudiantes entre los cuales 4 tienen discapacidad intelectual. Los niños y niñas sin discapacidad aceptan con agrado a estos 4 estudiantes, les ayudan en sus dificultades y están pendientes de ellos para la realización de trabajos. Los padres de familia están de acuerdo con que sus hijos estudien con población de barreras para el aprendizaje y la participación por condición de discapacidad intelectual o física.

La Secretaria de Educación otorgó un reconocimiento al colegio como ente incluyente. Además, el colegio cuenta con 3 docentes de apoyo que trabajan en las diferentes sedes de la institución, para fortalecer el proceso educativo de niños y niñas con diversidad funcional. El PEI del colegio se titula “Formación para el desarrollo humano integral y social”, es decir, que tiene como modelo pedagógico el “desarrollista constructivista” y piensa el aprendizaje como un proceso de adquisición de valores, actitudes, conocimientos y habilidades, posibilitado mediante la enseñanza, el estudio o la experiencia. Es sabido que los niños, en el marco de diversos contextos de interacción social, construyen conocimientos explicaciones y supuestos con relación a diversos fenómenos, conjuntamente con estrategias complejas de razonamiento y formas de resolución a los problemas que enfrentan, dando cuenta así de construcciones cognitivas de considerable importancia. Esto se alcanza cuando el individuo se enfrenta a situaciones reales del contexto y la interacción con los demás (IED José Martí, 2014). Se trata entonces de un desarrollo del pensamiento fuertemente centrado en los

contenidos y en las situaciones en las cuales estos se originan y permiten al sujeto otorgar significados a la realidad en la cual se encuentra inmerso.

En la institución se encuentra en ejecución el proyecto OLE, que es para el desarrollo de la oralidad, la lectura y la escritura, para fortalecer los procesos básicos de los estudiantes. También se desarrollan proyectos como *Best Buddies*, que tiene como objetivo desarrollar las habilidades sociales de las personas con discapacidad intelectual (amigos del alma). A través de las amistades, se forman lazos con personas sin discapacidad (voluntarios). Este proyecto, aporta y beneficia a los niños con discapacidad intelectual o física, integrando a voluntarios que son estudiantes que se comprometen a entablar una amistad personal con una persona en condición de discapacidad intelectual (que es el amigo del alma) y a tener un gran sentido de responsabilidad social con esa persona. Los padres de familia de los estudiantes que están en el proyecto facilitan su participación en las actividades programadas y se involucran con el objetivo y finalidad del proyecto.

Recientemente, el colegio integró el proyecto 40 x 40 (jornada única) de la Secretaría de Educación. Este es uno de los proyectos prioritarios de la política actual de la “Bogotá Humana”, que busca reducir la segregación y la discriminación y hacer del ser humano el centro de las preocupaciones del desarrollo. Es importante aclarar que la jornada única en el marco de la política educativa se entiende como: “Apuesta curricular de Bogotá humana con más tiempos y más aprendizajes para la formación integral y la excelencia académica”. El aumento del tiempo escolar se asume como una posibilidad de multiplicar las oportunidades de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes que, desde una lógica intersectorial, diseñe e implemente programas que fomenten sus capacidades de reconocimiento, enunciación y actuación en contextos locales y globales fortaleciendo la vida en comunidad y sus opciones vitales. (Secretaría de Educación del Distrito, 2014, p.3)

Este programa 40 x 40, tiene como fin, fortalecer las dimensiones del ser como: la inteligencia, la creatividad, la vida emocional y los valores. Participan todos los estudiantes de la institución y se pretende formar vocacional y profesionalmente. Sobre esto último contamos en el colegio con los énfasis del Sena los cuales son: serigrafía, diseño de software, e instalaciones eléctricas. En el énfasis de diseño de software pueden participar los estudiantes con condición de discapacidad para los cual se adaptan los programas básicos a comandos

sencillos. En los otros 2 énfasis no se tiene contemplada esta población por los riesgos que su práctica supone.

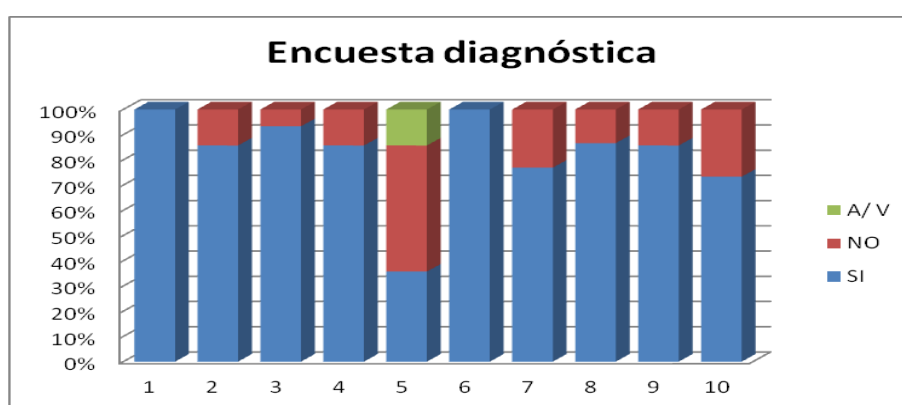
Aunque en el colegio se han tomado varias acciones para fomentar la inclusión, se evidencia en muchos docentes un trabajo paralelo no inclusivo. Ellos manifiestan que no se encuentran preparados para atender estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación por condición de discapacidad.

Diagnóstico previo

Del contexto descrito en el apartado anterior, surge la pregunta ¿cómo asume el docente la diversidad cognitiva en el aula? Con el fin de determinar de qué manera se asumen las diferencias en el nivel intelectual en las aulas, por parte del cuerpo docente del colegio, se diseñaron y aplicaron 2 encuestas que sirvieron como diagnóstico para identificar las concepciones que se tienen sobre discapacidad intelectual y las formas de afrontar esta diversidad en el aula.

La primera encuesta fue contestada por 15 docentes de la institución y generó los siguientes resultados que se muestran en la figura 1

Figura 1: Encuesta diagnóstica sobre las aulas inclusivas. (Diseño de la encuesta cerrada).



Fuente: La autora

Como se observa, el color azul indica el porcentaje de respuestas contestadas positivamente, el color rojo respuestas negativas y el verde representa “algunas veces” de las preguntas de la 1 a la 10. En la respuesta número 1 el 98 % de los docentes saben qué es un aula inclusiva; en la segunda pregunta el 84% declara que en el sitio de trabajo se cuenta con

estas aulas; en la tercera respuesta el 95% de los encuestados conoce la definición de inclusión; en la cuarta respuesta, el 84% manifiesta que tienen estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación por condición de discapacidad intelectual en el aula de clases; en la quinta pregunta solo el 30% de los docentes se siente capacitado para trabajar con estudiantes con algunas de estas barreras; en la sexta pregunta el 98% de los docentes sabe qué es un déficit cognitivo; en la séptima pregunta el 60% expresa que utiliza diferentes estrategias metodológicas para atender esta población; en el numeral octavo el 85% afirma que se ha modificado el plan de estudios en el colegio; en la novena pregunta el 80% dice que existe un proyecto de inclusión y en la décima y última pregunta el 70% revela que en el manual de convivencia está incluida población con necesidades educativas diversas.

En la segunda encuesta de preguntas abiertas, las respuestas más frecuentes aparecen en la tabla 1

Tabla 1: Encuesta de diversidad funcional. (Ver anexo 2)

	Pregunta	Respuestas más frecuentes
1	¿Qué es discapacidad?	Es una limitación física o cognitiva que no permite el desarrollo adecuado de algunas actividades. Limitación funcional (física- intelectual o mental) de la persona y del ambiente social, que restringen la participación total.
2	¿Cuáles son las causas de una discapacidad?	Consumo de sustancias, alteraciones genéticas, enfermedades virales, embarazo, golpes, problemas en el parto. Sufrir un accidente, nacer con alguna carencia física o mental.
3	¿Qué tipos de discapacidad existen?	Visual, auditiva, física, psíquica, sensorial, intelectual. Motoras, cognitivas, síndrome de Down, asperger, emocionales.
4	¿Qué es un aula inclusiva?	Es el aula en la que se enfocan los recursos para desarrollar habilidades específicas. Aula dedicada al trabajo con niños discapacitados Son las aulas en donde se integran estudiantes regulares con N.E.P para apoyar y estimular el aprendizaje. Es un aula donde se acepta la diferencia y se trabaja la tolerancia y el respeto.
5	¿Por qué se crearon las aulas inclusivas?	Para incluir y dar oportunidad a los niños y niñas con discapacidad al aula regular y beneficiarlos en su proceso. Para no excluir a ningún estudiante y motivar la integración y el desarrollo

		de procesos sin importar la condición del estudiante. Para garantizar los derechos equidad entre ciudadanos, forma de buscar mayor respeto por la diferencia y garantizar la participación.
6	¿Qué políticas distritales se crearon para las aulas inclusivas?	Resolución 2565, decreto 470, constitución y decreto 366. Se incluye el proyecto Best Buddies – N.E.E.P.
7	¿Qué es Necesidades Educativas Permanentes?	Una dificultad que cognitivamente impide lograr algo a un ritmo que es el esperado. Dificultades que presenta el individuo, con déficit de implicación, motor, perceptivo, o expresivo que resulta una incapacidad para las funciones vitales de relación. Población con C.I por debajo de la media. Aquellas que están diagnosticadas por expertos en la materia médicos, neurólogos, etc.
8	Nombre algunas estrategias que ha utilizado con estudiantes de Necesidades Educativas Permanentes.	Apoyo emocional para transmitir seguridad y mejorar autoestima, refuerzo de avances o metas logradas. He intentado traer trabajo extra para los estudiantes, pero en ocasiones no lo hacen o quieren estar en lo mismo que sus compañeros. Se exige más acompañamiento por parte del docente. Elaboración de guías y material para desarrollar las actividades propuestas, para el estudiante de N.E.E. Adaptaciones curriculares, expresión corporal, actividades lúdicas, musicales, juegos de roles y talleres con materiales estructurados.
9	¿Qué adaptaciones se han hecho para estos estudiantes?	Adaptaciones curriculares, modificaciones en guías, adaptaciones en parte de infraestructura.
10	Se cuentan en las Instituciones Educativas Distritales con personal especializado para atender esta población	Si pero falta equipo multidisciplinario: fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, psicólogos. No lo suficiente los docentes no estamos preparados o estudiamos para atender esta población.

Fuente: La Autora a partir de datos recolectados en el entorno de investigación

A partir de este diagnóstico, tanto de la encuesta cerrada como de las preguntas abiertas, se evidenció el temor al proceso de inclusión y atención a la diversidad desde la práctica. Los docentes tampoco se sienten preparados para atender esta población y manifiestan que ellos no estudiaron una carrera que les diera bases para trabajar con personas con discapacidad intelectual en el aula regular. Frente a esto, la falta de preparación no debería ser excusa porque en el colegio se han realizado capacitaciones y se han proporcionado herramientas para el trabajo inclusivo a todos los docentes. Las estrategias que utiliza la mayoría de los docentes no son inclusivas; esto se evidencia porque hacen guías

diferentes para el grupo de estudiantes con discapacidad y en ocasiones los aíslan y no son tomados en cuenta en algunas actividades. Un porcentaje bajo de docentes utiliza lecturas, juegos y apadrinamientos con algunos compañeros de la clase para ayudar a estos estudiantes.

En conclusión, el diagnóstico encontró que no se conocen formas de asumir la diversidad cognitiva en el aula. Los docentes expresan que: 1) es difícil, 2) no se sienten preparados, 3) es mucho trabajo, 4) sienten que están engañando a los padres, 5) piensan que no hay un ambiente adecuado para el estudiante y 6) creen que generan falsas expectativas a los estudiantes y sus padres.

Frente a estos retos, surge como principal problema el desconocimiento de estrategias puntuales para aplicar en el aula inclusiva. Por eso se vio la necesidad de diseñar e implementar actividades utilizando la estrategia de aprendizaje cooperativo para llevar a cabo una verdadera inclusión en el aula y fortalecer los procesos de lectura y escritura en los estudiantes con y sin discapacidad.

Planteamiento del Problema.

En relación con el problema planteado arriba, surge la pregunta de investigación: ¿De qué manera las actividades diseñadas mediante el aprendizaje cooperativo permiten la inclusión en el aula para el fortalecimiento de lectura y escritura?

Este proyecto se pregunta por una forma específica de asumir la diversidad cognitiva mediante la estrategia del aprendizaje cooperativo. Y lo hace para una asignatura de formación crucial para el nivel de primaria: el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Se entiende por aprendizaje cooperativo la conformación de pequeños grupos en los cuales todos trabajan y aportan para llegar a un objetivo común, sin importar los diferentes ritmos de aprendizaje. Así, creemos, se evidencia una verdadera inclusión.

Por su parte, las actividades de lectura y escritura se prestan para la inclusión en el nivel de primero de primaria porque algunos estudiantes están iniciando el proceso de lectura y escritura en actividades de comprensión y construcción de pequeños textos, actividades en las que ellos podrían compartir sus progresos con otros niños que estén un poco más atrás en el proceso.

Justificación

Una revisión inicial a la literatura especializada, reveló la importancia de incluir en las aulas regulares a estudiantes con discapacidad cognitiva, discapacidad física y síndrome de Down, entre otras, que se encuentran. Esto con el fin de olvidar la segregación que se tenía para las personas con discapacidad, fomentar la integración social y lograr la interacción entre semejantes. Las iniciativas internacionales realizadas por instituciones como las Naciones Unidas, UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial, en conjunto con otras agencias internacionales, se suman a un creciente consenso respecto de que todos los niños y niñas tienen el derecho a educarse juntos, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas, u otras, y que la inclusión es posible desde el punto de vista educativo y social.

Para lograr la verdadera inclusión se presentan diversas estrategias entre las cuales se encuentra el aprendizaje cooperativo. Esta es una estrategia que plantean Johnson y Johnson (1999) con el fin de implementar en el aula el trabajo conjunto y cooperativo. Es por ello que este trabajo adoptó esta estrategia para explorar su potencial en el colegio José Martí I.E.D.

Dentro de la práctica docente existen experiencias que permiten identificar habilidades y necesidades de una población, en especial, cuando hay una condición de discapacidad inmersa, donde el docente tiene que responder a diversos estilos, ritmos de aprendizaje, intereses y características; abordando en el proceso pedagógico un desarrollo integral que permita fortalecer el aprendizaje y a su vez la socialización entre pares.

Al colegio José Martí asiste población en condición de discapacidad, incluida en aula regular y por muchos años se ha evidenciado que gran parte de la población con o sin discapacidad presenta dificultades de aprendizaje en lectura o escritura. Esto se debe a la implementación de estrategias pedagógicas por parte de algunos docentes que se encaminan hacia el fortalecimiento de procesos lectura y escritura más avanzadas, brindando poca importancia a los dispositivos globales básicos. Como consecuencia de esto encontramos desempeños bajos en las asignaturas, lo que genera en los estudiantes sentimientos de frustración, baja motivación, poco interés en la socialización, en su identidad y aceptación de sí mismos.

Por ello es importante diseñar estrategias pedagógicas que permitan fortalecer la lectura y escritura, estas son la base para la adquisición de habilidades en niños y niñas con o sin discapacidad. Teniendo en cuenta la presencia de estos estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación por condición de discapacidad intelectual, es importante diseñar estrategias que fortalezcan estas bases y a su vez puedan ser aplicadas dentro de la cotidianidad del aula, con toda la población que se encuentre allí.

Si estas estrategias tienen el éxito que se propone en este proyecto, se podría mejorar la calidad en el aprendizaje de todos los niños y niñas, se llegaría a un nivel óptimo en el desempeño escolar en todas las áreas y alcanzaría mayor seguridad en su propio proceso como personas que aprenden. Antes de asumir el reto de plantear al cuerpo docente una estrategia como la que se estudia en este trabajo, es necesario saber qué impacto produce en el aula.

Objetivos

Objetivo general

Diseñar, implementar y analizar la estrategia pedagógica del aprendizaje cooperativo para generar aulas inclusivas en el desarrollo de la lectura y la escritura en un grupo de estudiantes de primero de primaria con y sin discapacidad intelectual.

Objetivos específicos

- ❖ Diseñar e implementar estrategias de aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la lectura y escritura, que permitan el trabajo conjunto entre niños con y sin discapacidad intelectual.
- ❖ Identificar logros y limitaciones de la implementación de la estrategia de aprendizaje cooperativo para lograr un aula inclusiva, mediante un seguimiento riguroso y detallado del proceso de implementación de la estrategia.
- ❖ Fortalecer el proceso lector y escritor mediante actividades conjuntas en los niños y niñas con y sin discapacidad que permitan los avances de cada niño según su propio ritmo de aprendizaje.
- ❖ Identificar, mediante procesos de reflexión personal y análisis de situaciones de aula, la función del docente en las aulas que incluyen niños y niñas con y sin discapacidad intelectual.

Marco Teórico

Marco Histórico y Estado del Arte

La realidad en el contexto educativo es que se tienen aulas inclusivas en las instituciones educativas, en donde los niños y niñas sin discapacidad conviven con niños y niñas con discapacidad intelectual, síndrome de Down, discapacidad física, y otras discapacidades como la auditiva y visual.

Los docentes tienen la concepción de aula inclusiva únicamente pensando en los niños con discapacidad, sin imaginar que en éstas se integra toda la diversidad que se presenta tanto: cognitiva, física, emocional, étnica, cultural, socioeconómica, desplazados, con capacidades excepcionales, entre otras. Desde esta perspectiva, los docentes se ven enfrentados a nuevos retos de enseñanza, como la implementación de las estrategias didácticas, metodológicas y emocionales que puedan orientar a los niños con discapacidad sin abandonar una perspectiva de inclusión de todos en el aula. La institución debe adaptarse al estudiante y sus ritmos de aprendizaje y no el estudiante a la institución; no con un currículo homogéneo sino heterogéneo y flexible.

El tema de inclusión y aprendizaje cooperativo son los ejes centrales de esta investigación y en el diseño de las actividades para el desarrollo de la lectura y escritura mediante la estrategia de aprendizaje cooperativo.

La desigualdad que existe en América Latina y las leyes exclusivas que se tenían en la época de los años 1990, género que se replanteara nuevas políticas educativas incluyentes para toda la población de niños y niñas con discapacidad y talentos excepcionales. Por ello se implementaron las escuelas inclusivas, cambiando así los enfoques y filosofías institucionales y las prácticas pedagógicas.

Estos nuevos lineamientos educativos llevaron a que en las instituciones educativas ingresaran estudiantes con discapacidad cognitiva, síndrome de Down y discapacidad física, entre otras, en aulas regulares. Como consecuencia, estas aulas atienden poblaciones con y sin discapacidad y se llaman aulas inclusivas. Con estas aulas se busca olvidar la segregación que había hacia las personas con discapacidad, para pasar a una integración social y una verdadera interacción entre semejantes. La institución debe adaptarse a los estudiantes con discapacidad, no ellos a la institución.

En cuanto a la infraestructura, esta debe ser adecuada, debe haber un currículo flexible y se deberían proponer estrategias metodológicas de aprendizaje cooperativo.

Se evidencia en los artículos y tesis consultadas una seria preocupación en los docentes por llevar a cabo una verdadera inclusión en el aula y una estrategia de aprendizaje cooperativo con el fin de fortalecer los procesos académicos de los estudiantes con y sin discapacidad en las aulas inclusivas, ya que, el aprendizaje cooperativo en el aula, no es un método habitual en las instituciones educativas.

Investigaciones sobre inclusión.

En el tema de inclusión se observan las siguientes investigaciones: una tesis de Lima, Perú, titulada “Conocimiento sobre educación inclusiva en los docentes del nivel inicial de colegios estatales del distrito de Bellavista, Callao” (Solano: 2010). En ese país de acuerdo a la Ley General de Educación, todos los niños tienen derecho a recibir una educación de calidad en igualdad de condiciones. La respuesta educativa a la diversidad y la equidad en educación son quizás los retos más importantes que enfrentan los sistemas educativos y los docentes en la actualidad. Argumenta que para llegar a esos objetivos se debe cambiar la forma de pensar, sus concepciones, actitudes y prácticas para que no exista discriminación alguna sino que exista la inclusión.

En el Perú, se vienen adoptando medidas y ejecutando acciones que favorezcan la inclusión de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, talentos excepcionales, en la escuela regular, con la aplicación correcta y oportuna de adaptaciones curriculares, se va incrementando el número de alumnos con necesidades educativas especiales que culminan satisfactoriamente el nivel inicial en escuelas inclusivas. Gran parte de este éxito se debe al rol que vienen cumpliendo los Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Especiales (SAANEE), ente que se encarga de hacer acompañamiento al docente inclusivo y seguimiento a los alumnos que derivan a las escuelas regulares.

Por otra parte un artículo de la Revista de Sociología de Pensamiento Crítico titulado “Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas” y escrito por Toboso, Ferreira, Díaz, Fernández, Villa y Gómez (2012). Este hace un recuento sobre el tema de inclusión en España en los últimos 40 años, partiendo de 2 miradas: una la política que es la parte legislativa en la cual se incluye la población de diversidad funcional pensando en un modelo

de integración y no segregación cultural; y otra sobre las prácticas cotidianas de los centros educativos atendiendo a las aulas inclusivas y personas con barreras en el aprendizaje y la participación por condición de discapacidad. Se menciona que en las aulas inclusivas se encuentra una diversidad de niños y niñas en todos sus aspectos y que el sistema educativo debe adaptarse a ellos. Los autores dicen que la inclusión no se refiere a cómo se educa a los estudiantes con discapacidad, sino a todos los estudiantes, pues todos ellos tienen derecho a una educación con calidad y adaptada a sus necesidades.

A nivel nacional se mencionarán algunas tesis de pregrado, diseñadas e implementadas en la ciudad de Pereira.

Una de ellas se titula “Estrategias pedagógicas en lenguaje escrito para la inclusión educativa de escolares con discapacidad cognitiva de los grados segundo al quinto de básica primaria en la institución educativa San Nicolás del municipio de Pereira” y es de la autoría de Gaviria, Sepúlveda y Torres (2012). En esta investigación se diseñaron estrategias pedagógicas para la comprensión y producción de textos que facilitarían el proceso a estudiantes en condición de discapacidad cognitiva. Esta investigación arrojó resultados relevantes que indicaron que la institución educativa San Nicolás no implementaba estrategias pedagógicas enfocadas hacia la inclusión. Igualmente este estudio determinó que las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes en la enseñanza del lenguaje escrito a población con discapacidad cognitiva, presentan falencias que impiden la inclusión educativa y no logran mejorar en los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura desde la comprensión y producción de textos. Como respuesta a estos resultados, se brindó apoyo a los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación, apoyo que dio respuesta a sus necesidades individuales. Esta investigación corrobora que la inclusión en general no existe en las instituciones, por eso se diseñaron estrategias pedagógicas para fortalecer la lectura y escritura en estudiantes con discapacidad en las que se los reconozca como seres pensantes y portadores de conocimiento.

Por otra parte la tesis de grado titulada “Estrategias pedagógicas alternativas en pausas activas para la inclusión educativa de escolares con discapacidad cognitiva en la institución Villa Santana del municipio de Pereira” es de la autoría de González & Ramírez (2012). Esta investigación fue realizada con el objetivo de crear estrategias pedagógicas alternativas de

pausas activas en yoga, relajación y respiración, para la inclusión de los estudiantes con discapacidad cognitiva de primero a quinto de primaria de la institución educativa Villa Santana.

De acuerdo con el estudio estas estrategias pedagógicas alternativas permiten la construcción de conocimientos en los estudiantes dentro de su contexto social, desarrollando competencias para saber (conocimiento), saber hacer (llevar a la práctica el conocimiento) y saber ser (comportamiento y valores de la persona). De igual manera permite que el docente pueda utilizar métodos alternativos o complementarios como forma de trabajo, atendiendo a las necesidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales de los educandos para facilitar su proceso de enseñanza y aprendizaje en niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad.

Asimismo, el estudio plantea que los futuros docentes son parte fundamental en la educación dirigida a personas con discapacidad porque éstas han sido vulneradas desde hace muchos años. De ahí parte la iniciativa de crear nuevas estrategias en las diferentes áreas de aprendizaje para el mejoramiento del proceso básico de atención y adecuación de un currículo flexible.

Por otra parte un artículo de la base de datos Dialnet, titulado “Aulas inclusivas” y escrito por García (2008), aborda diversas cuestiones derivadas de la inclusión educativa de los estudiantes con problemas culturales, sociales y educativos en las aulas ordinarias. En el artículo se menciona el papel que debe desempeñar la escuela frente a los nuevos contextos interculturales. Esta debe crear currículos que estén acorde con cada uno de los estudiantes y con el rol que desempeña el docente en las aulas inclusivas. En términos generales, lo que se pretende es que los estudiantes aprendan estrategias para la resolución de problemas de la vida cotidiana, de una manera cooperativa y solidaria, en cuyo desarrollo se crean grupos para aprender y mejorar los procesos de aprendizaje.

Si se acepta la inclusión en la escuela, se acaban las segregaciones sociales y las barreras en la sociedad. Hay que apuntarle que la escuela no es solo formadora de conocimiento, sino de personas, que se enfrenten a una sociedad que poco a poco va aceptando la diversidad ya que se deben cambiar mitos y paradigmas en ella.

Estas investigaciones aportaron a la presente investigación en cuanto: a la consolidación del pensamiento de muchos docentes sobre el tema de inclusión y como este se ha tenido durante varios años en las políticas nacionales e internacionales; implementado en las escuelas pero sin mayor efecto alguno en los cambios y concepciones de los docentes y el temor de afrontar la discapacidad en todas sus aspectos y como algunos de estos docentes tienen iniciativas de cambio para las instituciones educativas donde se desempeñan actualmente, tanto docentes internacionales como nacionales que apuntan a fortalecer el proceso educativo en estas aulas.

Investigaciones sobre aprendizaje cooperativo.

En el tema de aprendizaje cooperativo se mencionarán algunos artículos e investigaciones. Un artículo en la revista *Hekademos*, titulado “El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural” y cuya autora es Pliego (2011), menciona que en la actual sociedad occidental posee un carácter multiétnico y multicultural, lo que puede llevar a muchos a una xenofobia y a una profunda desintegración social. En su reflejo dentro de la escuela podemos encontrarnos con dificultades para conseguir una satisfactoria adherencia grupal en el aula. Para Pliego, la escuela se encuentra emergente a la multiculturalidad y es crucial buscar estrategias metodológicas como son las técnicas de aprendizaje cooperativo que no solo mejoran las relaciones y actitudes interraciales, intergrupales entre los niños y niñas con y sin discapacidad intelectual sino que son eficaces para el rendimiento académico de todos.

Otra investigación sobre trabajo cooperativo está enfocada a los docentes para mejorar la calidad educativa de los estudiantes. Titulada “Colaboración entre docentes para promover el aprendizaje del lenguaje en la primaria” fue elaborada por Jiménez & Jiménez. (2002-2003). Este artículo plantea que frente a las dificultades que se encuentran en las aulas escolares en el proceso de enseñanza aprendizaje del lenguaje en la escuela primaria, específicamente en la lectura, escritura y expresión oral; problemática que motivo a un grupo de docentes los cuales decidieron unirse y trabajar cooperativamente en tres secciones que fueron: la fundamentación que es la parte teórica y metodológica del modelo cooperativo, el desarrollo en cuanto a las reflexiones de las secciones y el producto de trabajo y por último la conclusión del trabajo compartido. Las autoras afirman que uno de los principales objetivos

de la educación primaria, es desarrollar en los niños la capacidad de comunicación para que tengan la oportunidad de expresarse con claridad y coherencia, para lograr una mejor interacción en todo contexto; por ello se diseñaron e implementaron algunas estrategias y actividades en las aulas, en beneficio de toda la comunidad educativa especialmente en los estudiantes de necesidades educativas específicas.

En consecuencia para lograr una verdadera inclusión en las instituciones se debe contar con un grupo de docentes, terapeutas, directivos docentes y comunidad educativa en general, involucrada y convencida que la inclusión y el trabajo cooperativo ayuda a los y las estudiantes con y sin discapacidad para una mejor calidad educativa. Aunque a veces se ve limitada por factores tales como el tiempo, las diferencias de opinión, falta de comunicación, cambios en el personal, el clima de confianza y relación entre compañeros no deben ser obstáculos para continuar con el cambio.

Investigaciones sobre inclusión y aprendizaje cooperativo

A continuación se describirán algunas investigaciones que incluyen las dos temáticas.

A nivel internacional se encuentra un artículo titulado “Trabajo cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en una aula de educación primaria” cuya autora es Moriña (2011). En este artículo se plantea que el aprendizaje cooperativo está siendo usado como un vehículo para desarrollar prácticas inclusivas en los centros educativos. La autora presenta los resultados del desarrollo del programa sobre aprendizaje cooperativo PAC en un aula de 5° de educación primaria. La autora se apoya en Slavin para fundamentar su propuesta y lo cita de la siguiente manera: “[..] respecto a las múltiples investigaciones relacionadas con el aprendizaje cooperativo, contamos con suficientes evidencias que avalan las ventajas de su uso en educación. Casi todos los autores y autoras coinciden en señalar que los programas de aprendizaje cooperativo tienen efectos consistentes y positivos sobre el aprendizaje de actitudes y valores, las relaciones sociales y sobre los prejuicios raciales, desarrollan actitudes positivas hacia los compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales y mejoran la autoestima, potencian las habilidades sociales y la cooperación con los compañeros de clase” (Slavin, 1980). Este aprendizaje cooperativo facilita las relaciones interpersonales y grupales y favorece la autoestima en los estudiantes, quienes asumen roles que les permiten socializar con otros generándose así respeto, buen

trato, motivación, aceptación de la diversidad en sus diferentes ámbitos logrando un mejor rendimiento académico.

A nivel nacional puede mencionarse el trabajo de investigación titulado “Acompañamiento de lectura en inclusión escolar de estudiantes hipoacúsicos de primaria, usuarios del castellano”. Escrito por Rodríguez, Echeverri, Flórez y Moreno (2011), este trabajo se enfoca en la lectura y trabaja el tema de inclusión y la enseñanza colaborativa. En el artículo se plantean los beneficios de un modelo de acompañamiento basado en la lectura, en la inclusión escolar de estudiantes hipoacúsicos usuarios del castellano de una institución educativa de Bogotá. Se menciona que el acompañamiento incluyó 2 formas de enseñanza colaborativa, una que se enseña y otra que acompaña y enseña. Afirman las autoras que este modelo de acompañamiento mostró repercusiones positivas en la lectura y en el desempeño académico de los estudiantes hipoacúsicos, tuvo gran aceptación por parte de la docente, beneficios para los estudiantes con discapacidad auditiva y sus compañeros oyentes. Se logró un trabajo más individualizado y acorde a las necesidades de los estudiantes hipoacúsicos, pero las autoras encuentran que aun estos estudiantes no alcanzan el nivel de lectura y escritura esperadas.

Este proyecto evidencia que los estudiantes con discapacidad auditiva pueden aprender a leer y a escribir, a hacer composiciones cortas, a interactuar con otros y a ampliar su vocabulario aunque este aprendizaje se realiza paulatinamente. Esto aporta a la presente investigación porque los autores trabajaron el aprendizaje cooperativo en el aula incluyendo a personas con discapacidad auditiva (hipoacúsicas) y oyentes mediante actividades para todos. Es difícil el proceso de lectura y escritura en niños y niñas con discapacidad, pero no imposible para iniciar este aprendizaje.

Investigaciones de lectura y escritura.

A continuación se mencionan algunas investigaciones con el tema de dificultades en lectura y escritura en niños y niñas con déficit cognitivo leve y con Síndrome de Down, entre otras condiciones de discapacidad.

Todas estas investigaciones se han realizado para demostrar que los niños y niñas con diversidad funcional sí pueden aprender; a un ritmo diferente que los otros, pero lo pueden

lograr, para tener un proyecto de vida tanto en su entorno personal, como en su contexto familiar y social.

A nivel internacional los investigadores se han preocupado por el tema de inclusión enfocándose en la lectura y escritura. El primer estudio que se menciona se titula “hacer significado juntos: amigo de lectura en un aula de primer grado” de Tori K. Flint (2010). Este artículo hace referencia al estudio de transacción literaria que es el acercamiento y la relación que existe entre el lector y el texto, y el trabajo cooperativo que es la interacción social entre pares de estudiantes, para facilitar a lectores inesperados un acercamiento al alfabetismo. En esta investigación se enfocaron en 3 temáticas: una de ellas es el empleo de leer estrategias al estudio de andamio, otra es las conexiones de fabricación con y al texto para construir el significado, y por último la utilización del juego como un tipo de interacción social y de motivación.

Por otra parte, está el trabajo titulado “Procesos cognitivos básicos relacionados con la lectura. Segunda parte: la memoria y su implicación en el rendimiento lector”, de la autoría de Lorenzo (2001). Desde una perspectiva cognitivista y no constructivista, Lorenzo plantea que la memoria de trabajo es un proceso cognitivo que se relaciona tanto con la decodificación como con la comprensión de textos. Dicho sistema está formado por tres subsistemas que apoyan en distinta medida la ejecución eficaz de la lectura. Dos de ellos (el bucle fonológico y el central ejecutivo) tienen directa relación con esta habilidad. En el artículo se repasan diferentes investigaciones que vinculan la memoria con la lectura experta. Tomando como marco de referencia la psicología cognitiva, se considera especialmente la relación entre la memoria de trabajo (MDT) y lectura, sus formas de evaluación y cómo el déficit en esta capacidad afecta el adecuado desempeño lector de un sujeto. Finalmente se examina una técnica experimental conocida como *Fast Pacing Reading*, empleada para mejorar el desempeño de lectores disléxicos, cuyos beneficios son interpretados dentro del marco de referencia del modelo conexionista

Por su parte, el trabajo titulado “los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial” de Bravo (2000), tiene como objetivo describir algunos procesos cognitivos básicos para el aprendizaje de la lectura inicial a partir de las investigaciones recientes. Se considera como etapa de lectura inicial el periodo en el cual los niños toman conocimiento del lenguaje

escrito e inician su aprendizaje el cual consta de varias etapas pre- lectora, hasta llegar a una etapa de lectura y escritura alfabético –comprensiva.

Adicionalmente, el trabajo titulado “El acceso a la lectura desde la perspectiva cognitiva psicolingüística”, de Calvo & Carrillo (2001), muestra los avances de la investigación psicológica sobre los procesos cognitivos implicados en la adquisición de la lectura y escritura. La cual se aplica en la primera etapa del aprendizaje desde la situación de no lector hasta la adquisición del primer nivel de lectura autónoma. Según los autores, se hace necesario que los docentes amplíen y profundicen sus conocimientos acerca de las capacidades de base necesarias para el aprendizaje de la lectura y escritura, sobre la importancia y la forma en que puedan ser enseñadas con mayores garantías de éxito.

Se pueden mencionar a nivel nacional investigaciones como: “Estudio de prevalencia de dificultades de lectura en niños de 7 años escolarizados de Barranquilla”, por Reyes, Harb y Ortiz (2008). Este artículo presenta una serie de reflexiones acerca de la enseñanza de la lectura y la dificultad de este proceso que se presenta en algunos estudiantes de grado segundo cuyas edades oscilan entre los 7 años y se encuentran estudiando en instituciones de índole privado no bilingües; ellos manifiestan que el déficit académico en la lectura son más comunes en los estudiantes con dificultades de aprendizaje. La idea central que plantean los autores es que para abordar esta tarea hemos de re conceptualizar tanto el concepto de lectoescritura como el de dificultad y el objetivo principal de esta investigación es centrarse en la inclusión de personas en comunidades letradas y observar detalladamente mediante 4 pruebas o test especializados que se realizaron en algunos estudiantes sobre las causales de la problemática en la lectura; una de estas es la decodificación de los sonidos individuales que generan una lectura con menor rapidez y exactitud y se pretende buscar estrategias metodológicas que les ayude a mejorar sus dificultades.

Otra investigación es la titulada “Hacia una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura”, desarrollada por Isaza (2001). En este artículo se manifiesta la preocupación de los docentes por el número de estudiantes que no rinden con los procesos curriculares y actividades propuestas, al mismo nivel y ritmo de aprendizaje que los otros niños y niñas. Por eso es necesario que el docente conozca cuales son las dificultades

de aprendizaje que presentan los estudiantes y las causales de estas entorno a la lectura y escritura para buscar alternativas de solución involucrando a toda la comunidad educativa con nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje que sean favorables a todo el grupo de estudiantes y segregando un poco todo el ámbito que los afecta. Manifiesta la autora que existe una permanente discrepancia entre las expectativas del maestro frente al rendimiento de sus estudiantes y las necesidades, intereses y capacidades reales de estos últimos. En esta tensión los desarrollos de lectura y escritura quedan en un segundo plano.

También se puede mencionar el trabajo “Propuesta didáctica para el desarrollo de repertorios básicos atención y memoria niñas y síndrome de Down integrados al aula regular”, de las autoras Serna, Vanegas, Álvarez, Niño y Ramírez (2005). Este hace referencia a la puesta en práctica de las teorías psicopedagógicas que sustentan el desarrollo cognitivo y social de la población con necesidades educativas para el desarrollo de la propuesta didáctica diseñada e implementada a un grupo de estudiantes y niñas de síndrome de Down en edad escolar. Los autores manifiestan que desde la década de los 90 se han preocupado por integrar a la población con necesidades educativas específicas a las aulas regulares en las instituciones educativas. Uno de los aspectos fundamentales que propone la escuela es el desarrollo cognitivo garantizando la adquisición y apropiación de nuevos aprendizajes, para lograr esto se hace necesario una estructura y contexto educativo que promueva la integración escolar, también un desarrollo de nuevas didácticas e incorporación de nuevas tecnologías, para facilitar el aprendizaje de los estudiantes en general; aunque ellos en su investigación abordan específicamente la población con Síndrome de Down y diseñaron unas actividades con los siguientes 4 núcleos temáticos “el lugar donde vivo”, “una aventura por mi ciudad” “ los animales” y “mi cuerpo” cada una de ellas tenía seis secciones de trabajo con los siguientes enfoques metodológicos: una actividad de ambientación, una actividad de modificabilidad cognitiva, una actividad de activación de saberes previos, otra de actividades centrales, una evaluación individual y por último conversatorio sobre la sección de trabajo. Arrojando los siguientes resultados: interés por los recursos multimediales, trabajo espontáneo y cooperativo entre pares, se evidenció avances en los procesos de percepción, atención y memoria y una mejor comunicación con sus compañeros.

Las investigaciones que se han referenciado en este apartado de antecedentes permiten contextualizar la propuesta de este trabajo cuyas pretensiones son esencialmente pedagógicas. Como se observa, existe una gran sensibilidad hacia la necesidad de buscar alternativas para el logro de prácticas verdaderamente inclusivas. Hay algunos trabajos que han avanzado en la aplicación del modelos del aprendizaje cooperativo en aulas inclusivas, aunque de manera aún incipiente y generando un pequeño impacto en algunos docentes. Finalmente, para lo que respecta al desarrollo de la lectura y la escritura, los trabajos que se alcanzaron a consultar presentan un sesgo hacia una enseñanza lingüística de corte cognitivo, más que constructivo.

Marco conceptual.

En el apartado de encuadre conceptual trabajaremos los siguientes conceptos: aulas inclusivas, aprendizaje cooperativo, discapacidad intelectual, lectura y escritura.

Educación y aulas inclusivas

La escuela inclusiva parte de una concepción política y pedagógica de cambio e integración y cumplimiento de los derechos humanos de una nueva manera de gestión del currículo y de organización en las escuelas, en cierta manera es la perfección de la escuela de integración. “La Educación Inclusiva entonces, posee un sentido tanto educativo como social al tiempo que rechaza que los sistemas educativos tengan derecho sólo a cierto tipo de niños. Por ello, se pide que cada país diseñe un sistema escolar capaz de adaptarse a las necesidades de todos los niños creando escuelas inclusiva” (Fernández, 2003, p.3).

La UNESCO (2004) define algunos aspectos claves de la educación inclusiva. Entre estos afirma que “la educación surge del convencimiento de que el derecho a la educación es un derecho humano básico que está a la base de una sociedad más justa” (UNESCO, 2004, p.15).

La escuela inclusiva integra a todos los miembros de la comunidad escolar y la diversidad que existe en el aula y en la institución entre ellas encontramos: étnica, cultural, socio-económica, con capacidades excepcionales, desplazadas, síndrome de Down, discapacidad intelectual y física, entre otras. Es importante que los estudiantes tengan la sensación y vivan el sentido de pertenencia, apoyen y sean apoyados por sus pares y demás personas de la comunidad educativa. Incluir no es borrar las diferencias, sino permitir que

todos los estudiantes pertenezcan a una comunidad educativa en la que se valore su individualidad.

Crear y desarrollar escuelas con un carácter inclusivo es un reto para la educación contemporánea. Para ello se requiere el cambio de concepción de los docentes que piensan en la inclusión exclusivamente en los niños y niñas con discapacidad intelectual y física o en sus acciones de excluir al estudiante por su dificultad, se requiere una transformación profunda de las sociedades, e individualidades personales con el cambio de actitud y los actos que repercuten en el sistema educativo.

Para Arnáiz “lo verdaderamente importante es que impregnen y cambien los pensamientos y actitudes y se traduzcan en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y a la multiculturalidad del alumnado”. Se construye así la capacidad que debe tener la escuela inclusiva de aceptar a todos los alumnos que deseen participar en ella y de este modo, reducir la exclusión de los mismos (Arnáiz 2005, p.43).

A través de esto la educación intercultural se convierte en una necesidad y un desafío, ello implica, en la acción pedagógica a toda colectividad escolar profesores, alumnos, padres y entorno comunitario. Según Calvo Buezas (1994,p.31) “el contenido curricular es importante, pero lo es más el clima pedagógico de tolerancia y solidaridad, que debe existir en los centros escolares, siendo los profesores los agentes cruciales de esta educación intercultural” donde el maestro es el actor educativo y el agente socializador crucial de la escuela y el coprotagonista en la creación del ambiente y clima global de esta, los y las docentes deben ser los primeros en interiorizar y sentir las actitudes de “aprender” los nuevos contenidos curriculares.

A partir de esto encontramos una diversidad emergente en la escuela, la cual es un espacio socio-político y transcendental para la formación de esas actitudes de tolerancia, valores de igualdad y solidaridad fundamentadas en toda sociedad democrática y el respeto a otros pueblos y culturas.

A juicio de Calvo, lograr una calidad con equidad en la educación se debe trabajar en las dimensiones del ser humano como son: el saber conocer, hacer, ser, emprender y convivir, en el saber hacer: produciendo conocimiento, el saber hacer: formando profesionales y teniendo presente la tecnología, el saber ser: cultivando la personalidad del estudiante tanto en

su dimensión antropológica y teleológica, el saber emprender como actitud para una adecuada toma de decisiones para su proyecto de vida y el saber convivir, relacionándose con los demás formándose como agente de cambio en la sociedad y así fortalecer la democracia, la equidad, la justicia y la paz con nuestro entorno natural y social.

Es importante el cambio que se quiere dar en muchos docentes gracias a la reflexión que están teniendo de sus prácticas pedagógicas, pensando en la calidad de la educación y el proyecto de vida del estudiante buscando estrategias y didácticas para que el aprendizaje sea significativo en cada uno de ellos y ellas, esto quiere decir desaprender para aprender y enfrentándose a las políticas que cada día están inmersas en las instituciones.

Desde esta perspectiva se le otorga gran relevancia al proceso de inclusión como: su eficacia en la escuela, el cómo se lidera y se generan espacios participativos con responsabilidades compartidas y preocupación permanente por el logro de las metas institucionales en pos de una respuesta educativa para todos. De igual manera una dimensión del quehacer educativo que se destaca, corresponde a la evaluación que se lleva a cabo en cada proceso generado, con el fin de hacer propuestas de mejora en función de las necesidades de apoyo del estudiantado, dirigidas a los menos aventajados como también hacia aquellos que pueden ir avanzando más rápido en el currículum.

Por su parte, Verdugo plantea en el artículo titulado “El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida” que “la educación inclusiva implica un gran cambio escolar, inmediato y a largo plazo, que requiere de una acción concertada de distintos agentes sociales: administración, profesorado, familias, organizaciones e investigadores. Para lograr ese cambio, y su permanencia, el modelo de calidad de vida plantea utilizar una estrategia sistemática con diferentes tácticas que mejoren las posibilidades y la eficacia de las propuestas, involucrando el microsistema (cambio en las prácticas educativas), mesosistema (cambio organizacional) y macrosistema (políticas educativas diferentes)” (Verdugo, 2009, p.18).

Aprendizaje cooperativo

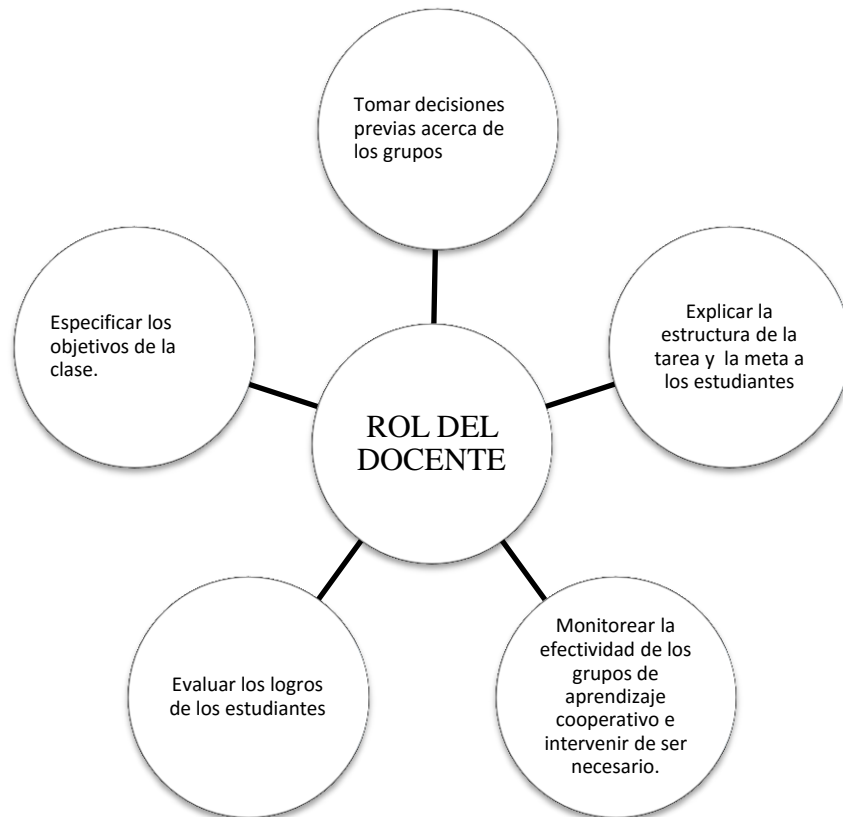
Johnson y Johnson plantean que “El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson y Johnson, 1999, p. 5).

Por su parte, Casal (2000, p.5) define “el aprendizaje cooperativo como una estrategia de enseñanza – aprendizaje en la que los estudiantes trabajan en pequeños grupos estructurados, potencia la inteligencia interpersonal en este sentido: la interacción social mediante la cooperación, concebido como intercambio de ideas, aclaraciones y ayuda relacionada con el trabajo, intercambio de información material y retroalimentación constructiva.”

Johnson y Johnson (1999) mencionan que el aprendizaje cooperativo comprende tres tipos de grupos de aprendizaje, estos son: los grupos formales de aprendizaje cooperativo funcionan durante un período que va de una hora a varias semanas de clase. En estos grupos, los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros de grupo completen la tarea de aprendizaje asignada. Cualquier tarea, de cualquier materia y dentro de cualquier programa de estudios, puede organizarse en forma cooperativa. Cualquier requisito del curso puede ser reformulado para adecuarlo al aprendizaje cooperativo formal. Los grupos formales de aprendizaje cooperativo garantizan la participación activa de los alumnos en las tareas intelectuales de organizar el material, explicarlo, resumirlo e interpretarlo a las estructuras conceptuales existentes.

Para Johnson, Johnson y Holubec (1993), el profesor tiene un papel de seis partes en el aprendizaje cooperativo formal. El diagrama a continuación presenta estos seis roles del docente:

Diagrama 1: Rol del docente en el aprendizaje cooperativo formal.



Fuente: La Autora a partir de Johnson, Johnson y Holubec (1993)

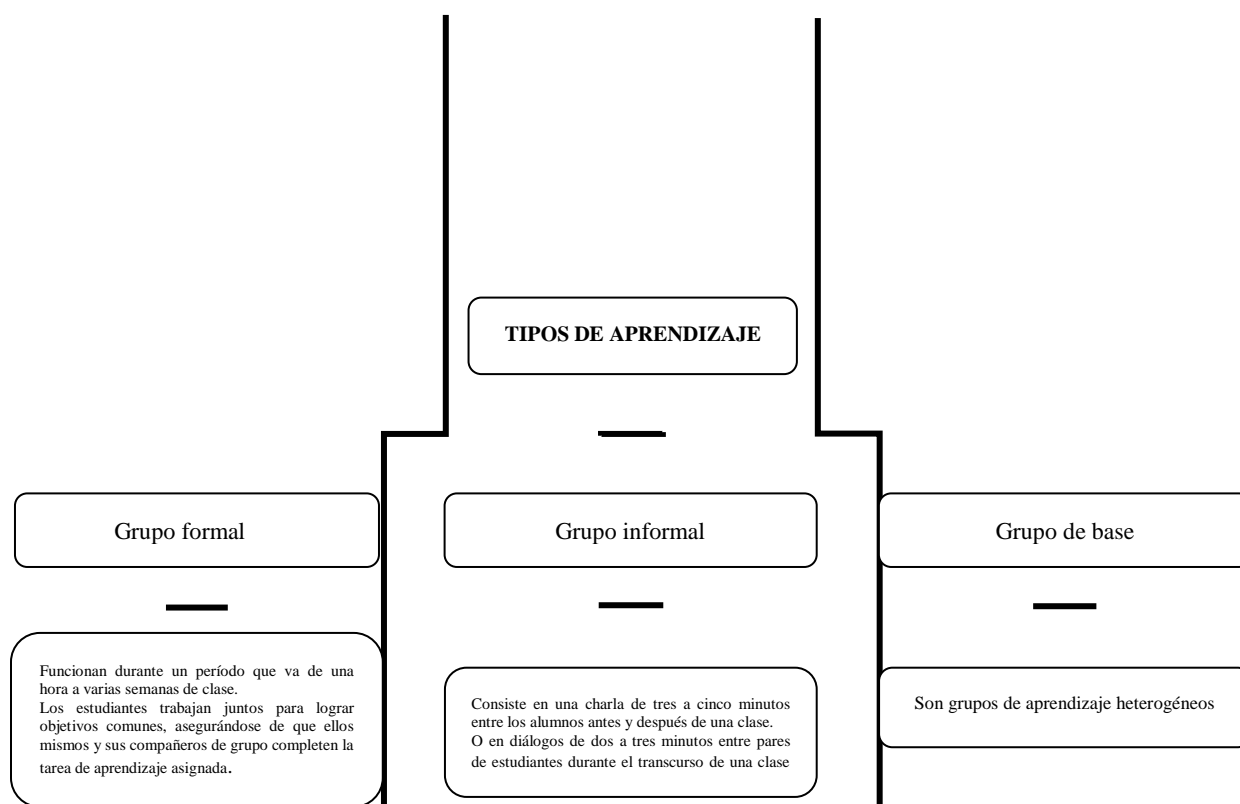
De acuerdo con Johnson y Johnson, el segundo grupo de aprendizaje cooperativo es el informal: se trabaja durante unos pocos minutos hasta una hora de clase. El docente puede utilizarlos durante una actividad de enseñanza directa (una clase magistral, una demostración, una película o un vídeo) para lograr centrar la atención de los alumnos sobre el material en cuestión, y promover un clima propicio de aprendizaje, creando expectativas acerca del contenido y asegurarse de que los estudiantes estén procesando cognitivamente el material que se les está enseñando y así dar cierre a una clase.

Para los autores, la actividad de estos grupos informales suele consistir en una charla de tres a cinco minutos entre los alumnos antes y después de una clase, o en diálogos de dos a tres minutos entre pares de estudiantes durante el transcurso de una clase magistral. Al igual que los grupos formales de aprendizaje cooperativo, los grupos informales le sirven al maestro para asegurarse de que los alumnos efectúen el trabajo intelectual de organizar,

explicar, resumir e integrar el material a las estructuras conceptuales existentes durante las actividades de enseñanza directa.

Los investigadores proponen un tercer grupo de aprendizaje cooperativo, que se denomina de base. Estos grupos tienen un funcionamiento de largo plazo (por lo menos de casi un año) y son grupos de aprendizaje heterogéneos, esto quiere decir una diversidad en el grupo tanto en ritmos de aprendizaje, cultural entre otros con miembros permanentes, cuyo principal objetivo es posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento escolar. Los grupos de base permiten que los alumnos entablen relaciones responsables y duraderas que los motivarán a esforzarse en sus tareas, a progresar en el cumplimiento de sus obligaciones escolares (como asistir a clase, completar todas las tareas asignadas, aprender) y a tener un buen desarrollo cognitivo y social (Johnson, Johnson y Holubec, 1992; Johnson, Johnson y Smith, 1991).

Diagrama 2: Tipos de aprendizaje cooperativo.



Fuente: Adaptado de Johnson, Johnson y Holubec (1992)

Además de estos tres tipos de grupos, los autores dicen que también se emplean esquemas de aprendizaje cooperativo para organizar las actividades de rutina en el aula y las lecciones reiteradas, las cuales, una vez que están cooperativamente estructuradas, suministran una base de aprendizaje cooperativo a todas las demás clases. Los esquemas de aprendizaje cooperativo son procedimientos estandarizados para dictar clases genéricas y repetitivas (como redactar informes o hacer presentaciones) y para manejar las rutinas propias del aula (como revisar las tareas domiciliarias o los resultados de una prueba). Una vez que han sido planificados y aplicados en varias ocasiones, pasan a ser actividades automáticas en el aula y facilitan la implementación del método cooperativo.

El docente que emplee reiteradamente los grupos formales, los informales y los de base adquirirá un grado tal de práctica que podrá estructurar situaciones de aprendizaje cooperativo en forma automática, sin tener que idearlas ni planificarlas conscientemente. Podrá entonces utilizar correctamente el aprendizaje cooperativo durante todo el resto de su actividad docente.

Los Johnson y sus colegas plantean que también existen 5 elementos en el aprendizaje cooperativo esenciales para el funcionamiento e incorporación de cada clase estos son:

Diagrama 3: Los 5 elementos del aprendizaje cooperativo



Fuente: Adaptado de Johnson y Johnson (1992)

- ❖ La interdependencia positiva: El docente debe poner una tarea clara y un objetivo grupal. Esta interdependencia crea un compromiso con el éxito colectivo e individual.

- ❖ La responsabilidad individual y grupal: El grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos y ser capaz de evaluar el propósito de estos, cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda. El propósito de los grupos de aprendizaje cooperativo es fortalecer a cada miembro individual, es decir, que los estudiantes aprenden juntos para poder luego desempeñarse mejor como individuos.
- ❖ Interacción estimuladora preferentemente cara a cara: Los alumnos deben realizar juntos una labor en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose, alentándose y felicitándose unos a otros por su empeño en aprender.
- ❖ Enseñarles a los estudiantes algunas prácticas interpersonales y grupales imprescindibles. El docente tendrá que enseñarles las prácticas del trabajo en equipo con la misma seriedad y precisión como les enseña las materias escolares. Dado que la cooperación guarda relación con el conflicto (véase D. W Johnson y R. Johnson, 1991, 1992), los procedimientos y las técnicas requeridas para manejar los conflictos de manera constructiva son especialmente importantes para el buen funcionamiento de los grupos de aprendizaje.
- ❖ Evaluación grupal: cuando los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y, manteniendo relaciones de trabajo eficaces también deben determinar que acciones de sus miembros son positivas o negativas, y tomar decisiones sobre las conductas que deben continuar o modificar.

Los cinco elementos básicos no sólo son características propias de los buenos grupos de aprendizaje, también representan una disciplina que debe aplicarse rigurosamente para producir las condiciones que conduzcan a una acción cooperativa eficaz.

El empleo del aprendizaje cooperativo requiere una acción disciplinada por parte del docente y la capacidad de este para organizar tareas cooperativas y evidenciándose la habilidad para:

- ❖ Tomar cualquier clase, de cualquier materia, con alumnos de cualquier nivel, y estructurarla cooperativamente.

- ❖ Emplear el aprendizaje cooperativo (como procedimiento de rutina) del 60 al 80 por ciento del tiempo.
- ❖ Describir con precisión lo que se está haciendo y comunicar a otros las características y las ventajas del aprendizaje cooperativo también enseñarles a los colegas cómo llevarlo a cabo.
- ❖ Aplicar los principios de la cooperación en otras esferas, como en las relaciones entre colegas y en las reuniones del cuerpo docente.

Cuando se trabaja en una actividad que usa el aprendizaje cooperativo, el grupo de estudiantes en la clase trabaja junto durante un periodo de tiempo que va de una hora de clases hasta varias semanas para lograr las metas de aprendizaje que han compartido, al igual que se terminan las tareas y asignaciones específicas. Hay una gran variedad de formas para estructurar los grupos de aprendizaje cooperativo algunos de ellos serían para:

- ❖ Aprender información nueva.
- ❖ Lograr la solución de problemas.
- ❖ Realizar experimentos de ciencia.
- ❖ Trabajar en una redacción de una composición.

Este aprendizaje cooperativo le permite al docente alcanzar varias metas. En primer lugar, elevar el rendimiento de todos sus alumnos. En segundo lugar, establecer relaciones positivas entre los alumnos. En tercer lugar, proporcionar a los alumnos las experiencias que necesitan para lograr un saludable desarrollo social, psicológico y cognitivo.

Discapacidad intelectual

En los 90 se utilizaba el término deficiencia mental (1908-1958) y se hablaba de niños retardados o retrasados mentales a quienes presentaban condición de discapacidad (1959-2009). Bengoechea plantea que en esa época “el deficiente mental se caracterizaba por un funcionamiento de la inteligencia por debajo de lo normal, y que tiene su origen en el periodo evolutivo. Ese deficiente funcionamiento intelectual va a veces asociado a trastornos de madurez casi siempre a dificultades de aprendizaje y de adaptación social”. (Bengoechea,

1999, p.12). Esta disminución de la capacidad de aprender está asociada generalmente a un índice de aprendizaje más bajo que el término medio a una limitada capacidad para utilizar las experiencias como medio de adquirir conocimiento.

Pero estas concepciones han cambiado. En el año 1992, la Asociación Americana para el Retraso Mental (AAMR) definió la discapacidad intelectual de la siguiente manera:

“La discapacidad intelectual se refiere a limitaciones sustanciales en el funcionamiento intelectual. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual inferior a la media, que coexiste junto a limitaciones en dos ó más de las siguientes áreas de habilidades de adaptación: comunicación, cuidado propio, vida en el hogar, habilidades sociales, uso de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, contenidos escolares funcionales, ocio y trabajo. La discapacidad intelectual se ha de manifestar antes de los 18 años de edad”. (Luckasson y cols, 2002, p.8).

En la actualidad se han utilizado términos menos despectivos como: necesidades educativas específicas o necesidades educativas diversas, barreras para el aprendizaje y la participación por condición de discapacidad intelectual, diversidad funcional, integración, inclusión para referirse a poblaciones con discapacidad.

Causas de la discapacidad

Hay muchos factores que pueden influir en la discapacidad de las personas estos son: drogadicción, alcoholismo, enfermedades congénitas como: la toxoplasmosis, sífilis, encefalitis, y la rubeola estas dentro del embarazo o infecciones posnatales, las cuales pueden ser: el sarampión, escarlatina, meningitis y otras enfermedades de la infancia. También factores genéticos como el Síndrome de Down o lesiones prenatales, natales y posnatales.

Pero para saber si un niño o niña tiene discapacidad se debe tener un examen especializado que es el test de inteligencia realizado por una neuróloga o neurólogo más conocido como C.I (coeficiente intelectual) el cual mide su coeficiente y lo ubica en una escala.

Clasificación de la discapacidad intelectual desde el enfoque social y las capacidades y funcionalidades.

Según Verdugo (1994, p.21-22) la discapacidad intelectual se clasifica en:

- ❖ Intermitente: consiste en apoyo “cuando sea necesario” apoyo de corta duración en el ciclo vital.
- ❖ Limitado: apoyo intensivo por tiempo limitado pero no intermitente, apoyo para la transición de la vida adulta.
- ❖ Extenso: apoyo con implicación regular (diaria) en algunos entornos y sin limitación temporal.
- ❖ Generalizado: apoyo de elevada intensidad, proporcionado en distintos entornos.

Otra clasificación psicopedagógica de discapacidad intelectual es la propuesta por la Organización Mundial de la Salud (2001) en 5 tipos así:

- ❖ Discapacidad intelectual límite: su coeficiente intelectual está entre 68- 85, en la realidad cuesta catalogarlos como discapacitados intelectuales ya que son personas con muchas potencialidades, que manifiestan un retraso en el aprendizaje o alguna dificultad concreta de aprendizaje.
- ❖ Discapacidad intelectual ligera: su coeficiente 52-68 pueden desarrollar habilidades sociales y de comunicación y tienen la capacidad de adaptarse e integrarse en el mundo laboral. Presentan un retraso mínimo en las áreas perceptivas y motoras.
- ❖ Discapacidad intelectual moderada o media: su coeficiente intelectual 36-51 pueden adquirir hábitos de autonomía personal y social, pueden aprender a comunicarse mediante el lenguaje oral y en la comprensión de los convencionalismos sociales.
- ❖ Discapacidad intelectual severa: 20-35 generalmente necesitan protección o ayuda ya que su nivel de autonomía tanto social como personal es muy pobre suelen presentar un importante deterioro psicomotor.
- ❖ Discapacidad intelectual profunda: es inferior a 20 presentan un grave deterioro en los aspectos sensorio- motrices y de comunicación con el medio¹.

La asociación Americana sobre la discapacidad intelectual y del desarrollo propuso un enfoque Multidimensional para evitar la clasificación con el resultado de C.I como criterio único de la discapacidad sino y las relaciones del individuo con los niveles de

¹ (<http://discapacidadintelectual09.blogspot.com/2009/06/grados-de-afectacion-de-la-discapacidad.html>).

apoyo apropiado. “Esta orientación permite describir los cambios que se producen a lo largo del tiempo y evaluar las respuestas del individuo a las demandas presentes, a los cambios del entorno y a las intervenciones educativas y terapéuticas” (Verdugo, 1992, p 18).

Según el autor dice que “la AAMR establece cuatro dimensiones diferentes de evaluación: funcionamiento intelectual y habilidades adaptativas; consideraciones psicológico-emocionales; consideraciones físicas, de salud y etiológicas; y consideraciones ambientales.” (Verdugo 1992, p.18)

Modelos de la discapacidad

El primer modelo se enfoca en la apreciación religiosa según su concepción sobre la discapacidad y valoración de estas personas como innecesarias, en estas premisas la sociedad tiende a incluirlas entre las clases marginales. El segundo modelo atribuye la discapacidad a razones de naturaleza científica, promoviendo medidas de rehabilitación para lograr el mayor grado de normalización de estas personas. Un tercer modelo, el de dominio social, se encuentra en un proceso de implementación. Este modelo considera que las bases de la sociedad son de carácter social, fundamentando políticas en principios como: la vida independiente, la no discriminación, la accesibilidad universal, la normalización del entorno y el diálogo civil, entre otros. A diferencia del segundo modelo, centrado en la rehabilitación individual, el tercer modelo aboga, en definitiva, por la rehabilitación o normalización de una sociedad que debe ser pensada y diseñada con el fin último de lograr hacer frente a las necesidades de todas las personas, sea cual sea su situación. (Palacios & Bariffi, 2014:8- 25).

Áreas del desarrollo que se pueden ver afectadas en el niño

Según Verdugo (1992, p.17) las áreas del desarrollo que se ven principalmente involucradas en el ser humano son psicomotor, cognitivo, lingüístico, afectivo y social.

Psicomotor: en los primeros momentos de la vida como un retraso en las respuestas motoras, tono y autismos. Es la dificultad de movimiento o desplazamiento de la persona podemos encontrar cuadriplejía: es cuando se encuentra afectado todo su cuerpo, hemiplejía: es el compromiso de un solo lado del cuerpo y diplejía: es el compromiso de todo su cuerpo

pero la parte inferior es la más comprometida y no la parte superior del cuerpo teniendo control de cabeza, brazos y piernas.

Cognitivo: dificultades en el conocimiento y control cognitivo, dificultad para regular sus propios pensamientos y acciones: a) limitación para generalizar, transferir y aplicar experiencias ya aprendida a situaciones y problemas distintos. b) limitación en el proceso mismo de aprender. Memoria a corto plazo retención de información limitada, se les debe dar varias veces la instrucción de actividades o secuencias de estas. Dificultad de atención, percepción y memoria, en estos casos se encuentra que la edad mental siempre es inferior a la cronológica.

Lingüístico: desarrollo fonético y fonológico, desarrollo del léxico, aspectos morfológicos y sintácticos. Dificultad en la articulación de palabras, sonidos y de entablar conversaciones con otros o de captar mensajes no verbales que conllevan los gestos y las expresiones de la cara. Podemos incluir las personas con hipoacusia o sordas.

Social: Dos tipos de inadaptación como: social objetiva: que es la dificultad para interactuar e integrarse socialmente. Y la subjetiva: que es la conciencia de las limitaciones y percepción de las muestras del entorno. Es la dificultad de relacionarse con sus semejantes o pares podemos encontrar los hiperactivos, asperger, o autistas. Por su nivel fisiológico y psicológico se ve afectada esta área del desarrollo.

Es importante que el docente cuente con los resultados del C.I (Coeficiente Intelectual) pero no utilizándolo como herramienta de exclusión al estudiante, sino para la búsqueda de las mejores estrategias y así aumentar su aprendizaje y también el docente conozca las causas de la discapacidad intelectual del niño; logrando así un bienestar personal, familiar y social.

Finalmente este tema debe percibir el concepto de discapacidad intelectual que son aquellas personas con alguna discapacidad ya anteriormente mencionadas en las áreas del desarrollo expuestas en las diferentes etapas del aprendizaje que presenta dificultad en el contexto escolar y que tiene una clara desventaja ante los demás, por las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas o sociales. En las aulas inclusivas se trabaja el enfoque diferencial.

Lectura y escritura

Enseñar a leer y a escribir sigue siendo una de las mayores preocupaciones en el grado primero y aún más cuando se cuenta con aulas inclusivas en las instituciones. Recordemos que leer y escribir es mucho más que codificar y decodificar. El principal objetivo de la enseñanza de la lectura y la escritura es la comprensión y la construcción de sentido mediante el lenguaje (Ferreiro, 1982).

Cajiao afirma que “la lectura es una forma de conocer lo que nos rodea, más allá de lo que puede apreciarse a simple vista. Se puede, a través de ella penetrar lo que otros seres humanos saben y piensan, sin importar si están vivos, presentes, si pertenecen a nuestra misma cultura o si dejaron su rastro hace miles de años”(Cajiao,2013,p.56). Pero esta debe llevar siempre a la comprensión si no es así no se puede hablar de lectura.

“la lectura es una actividad compleja en la que intervienen varios procesos que interactúan de manera sincronizada: procesos de decodificación, reconocimiento de palabra, comprensión, interpretación y procesos emocionales.”(Flórez, Velandia, Restrepo y Guzmán 2014, p.15)

Por su parte, “la escritura es un sistema de representación y no un código de transcripción” (Ferreiro y Teberosky, 1979). Ello significa que aprender a escribir es aprender a construir sentido con los recursos semióticos con que se cuenta.

“El lenguaje escrito, de modo similar al lenguaje oral, es una invención social. Cuando una sociedad necesita comunicar a través del tiempo y del espacio y en el momento que es indispensable recordar su herencia de ideas y de conocimientos crea un lenguaje escrito” (Goodman 1980:1-32)

A demás los contenidos referidos a la lengua escrita tienen estrecha relación con el currículo de manera globalizada e interdisciplinar, cuando se adquiere el código escrito es un aprendizaje eminentemente escolar y en todas las áreas se lee y escribe. Los aprendizajes se centran en el tratamiento de los diferentes tipos de textos escritos, formales e informales.

Comunicación no verbal

Los avances tecnológicos en la actualidad hacen que el ser humano se exprese mediante iconos, gestos o involucrando la comunicación verbal y no verbal. El estudiante busca el significado de la escritura a través de la imagen dándole forma, coherencia y estructura a lo que expresa, la comunicación no verbal es un medio de aprendizajes básicos e imprescindibles para analizar, juzgar e interactuar creativamente mediante ellos.

A continuación en el cuadro se resumirá las diferencias entre la lengua oral y escrita.

Tabla 2: Diferencias entre lectura y escritura.

Lengua Oral	Lengua Escrita
Está constituida por sonidos (nivel fonético)	Está constituida por grafías (nivel grafemático)
Se realiza en presencia de los interlocutores (salvo el caso de la utilización de tecnologías especiales: teléfono, radio, grabaciones magnetofónicas o de video, etc), lo que implica inmediatez.	No se realiza en presencia del lector, y, por tanto, no existe el estímulo-respuesta inmediato ni el reajuste espontáneo.
Se dan cosas por supuestas gracias a la situación. Elementos deícticos como aquí, ahora, esto.	Debe incluir el contexto situacional.
Utiliza elementos verbales (suprasegmentales) propios (pausas, entonación, ritmo, intensidad, duración...) y gestuales corporales, etc.	Utiliza elementos verbales, icónicos y gráficos: puntuación, márgenes, subrayados, ilustraciones, tipos de letras...
Se suelen producir múltiples repeticiones, interjecciones, exclamaciones, onomatopeyas.	Se suelen evitar repeticiones y uso abusivo de interjecciones, exclamaciones u onomatopeyas
A veces, se rompe la sintaxis (anacolutos, desviaciones, omisiones...) y se usan con cierta libertad diferentes registros.	Cuida el léxico, la sintaxis parece ser más explícita y coherente y se suele mantener el mismo registro lingüístico a lo largo de todo el discurso.
El uso de oralidad es universal y su aprendizaje “espontáneo”	El uso de la escritura no es universal y se aprende “en la escuela”.
El habla tiene carácter temporal.	La escritura tiene carácter espacial.
El que habla tiene poco tiempo para estructurar el discurso, por eso se puede resultar menos preciso o riguroso lingüísticamente.	Al escribir se puede cuidar más la estructuración del discurso e, incluso, consultar dudas, corregir, ampliar, agregar esquemas, etc.

Fuente: Enciclopedia de Pedagogía, 2002:p 567.

Marco legal

La Secretaría de Educación implementó las aulas inclusivas con el enfoque diferencial, que se enmarca en una perspectiva de Derechos Humanos y es la base para la construcción de modelos educativos sin exclusiones, que den respuesta a las distintas necesidades eliminando las barreras físicas, pedagógicas y actitudinales. La diversidad es entendida como un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje que favorece el desarrollo humano. Es una oportunidad para mejorar las condiciones de acceso y permanencia en el sistema educativo y la no discriminación. Fundamentada en la Ley 361 de 1997, por la cual se establecen mecanismos de integración social de la personas con limitación, trata en sus artículos 10 a 17 sobre el acceso a la educación y los deberes del Estado para las personas con discapacidad (28).

El decreto 2247 de 1997 establece los procesos curriculares se desarrollan mediante proyectos y actividades que tengan en cuenta los ritmos de aprendizaje, las necesidades de aquellos menores con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, y las características étnicas, culturales, lingüísticas y ambientales de cada región y comunidad.

El Decreto 2369 de 1997 da recomendaciones de atención a personas con limitación auditiva, el Decreto 3011 de 1997 trata sobre la adecuación de programas educación básica y media de adultos con limitaciones.

La resolución 2565 de octubre 24 de 2003 del Ministerio de Educación Nacional, la ley 115 de 1994 en su título III, artículos 46 al 48, regula la atención educativa de las personas con limitaciones de orden físico, sensorial, psíquico, cognoscitivo o emocional como parte del servicio público. El decreto 2082 de 1996 en los artículos 12, 13 ,14 y 15, y el decreto 3020 de 2002, reglamentario de la ley 715 de 2001 en su artículo 4, establece que serán criterios para fijar la planta de personal las particularidades de las regiones y grupos poblacionales, las condiciones de los niveles y ciclos educativos y los artículos 11 y12 de este decreto.

Dando cumplimiento a la Ley 812 de 2003, se establece el Plan Nacional de Desarrollo “Hacia un Estado Comunitario”, que en lo referente a la educación de personas con discapacidad trazo las siguientes metas; ampliar en 40.000 nuevos cupos de cobertura en educación, brindar asesoría a todos los entes territoriales certificados y publicar documentos de orientaciones técnicas.

En el plan Decenal de Educación (2006-2015) se fija una meta de cobertura del 80% en menores de 16 años con discapacidad, y de alfabetización del 20% de los jóvenes y adultos con discapacidad y analfabetos.

Finalmente, el decreto 366 del 9 de febrero de 2009 reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades excepcionales, dentro del marco de la educación inclusiva. Se apoya en los siguientes artículos

Artículo 1. **Ámbito de Aplicación.** El presente decreto se aplica a las entidades territoriales certificadas para la organización del servicio de apoyo pedagógico para la oferta de educación inclusiva a los estudiantes que encuentran barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad y a los estudiantes con capacidades o con talentos excepcionales, matriculados en los establecimientos educativos estatales.

Artículo 2. **Principios Generales.** En el marco de los derechos fundamentales, la población que presenta barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad y la que posee capacidad o talento excepcional tiene derecho a recibir una educación pertinente y sin ningún tipo de discriminación. La pertinencia radica en proporcionar los apoyos que cada individuo requiera para que sus derechos a la educación y a la participación social se desarrollen plenamente. Se entiende por estudiante con discapacidad aquel que presenta un déficit que se refleja en las limitaciones de su desempeño dentro del contexto escolar, lo cual le representa una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en dicho entorno. La discapacidad puede ser de tipo sensorial como sordera, hipoacusia, ceguera, baja visión y sordo ceguera, de tipo motor o físico, de tipo cognitivo como síndrome de Down u otras discapacidades caracterizadas por limitaciones significativas en el desarrollo intelectual y en la conducta adaptativa, o por presentar características que afectan su capacidad de comunicarse y de relacionarse como el síndrome de Asperger, el autismo y la. Discapacidad múltiple. Se entiende por estudiante con capacidades o con talentos excepcionales aquel que presenta una capacidad global que le permite obtener sobresalientes resultados en pruebas que miden la capacidad intelectual y los conocimientos generales, o un desempeño superior y precoz en un área específica. Se entiende por apoyos

particulares los procesos, procedimientos, estrategias, materiales, infraestructura, metodologías y personal que los establecimientos educativos estatales de educación ofrecen a los estudiantes con discapacidad y aquellos con capacidades o con talentos excepcionales.

Artículo 4. Atención a Estudiantes con Discapacidad Cognitiva, Motora y Autismo. Los establecimientos educativos que reporten matrícula de estudiantes con discapacidad cognitiva, motora, síndrome de Asperger o con autismo deben organizar, flexibilizar y adaptar el currículo, el plan de estudios y los procesos de evaluación de acuerdo a las condiciones y estrategias establecidas en las orientaciones pedagógicas producidas por el Ministerio de Educación Nacional. Así mismo, los docentes de nivel, de grado y de área deben participar de las propuestas de formación sobre modelos educativos y didácticos flexibles pertinentes para la atención de estos estudiantes.

Artículo 10. Responsabilidades y Funciones Generales del Personal de Apoyo Pedagógico Actualmente Vinculado. El personal de planta de las entidades territoriales certificadas que actualmente se encuentre asignado como apoyo pedagógico deberá dedicarse exclusivamente al cumplimiento de las funciones que se establecen en el presente decreto, en particular las siguientes:

1. Establecer procesos y procedimientos de comunicación permanente con los docentes de los diferentes niveles y grados de educación formal que atiendan estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales para garantizar la prestación del servicio educativo adecuado y pertinente.
2. Participar en la revisión, ajuste, seguimiento y evaluación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en lo que respecta a la inclusión de la población con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales.
3. Participar en el diseño de propuestas de metodologías y didácticas de enseñanza y aprendizaje, flexibilización curricular e implementación de adecuaciones pertinentes, evaluación de logros y promoción, que sean avaladas por el consejo académico como guía para los docentes de grado y de área.
4. Participar en el desarrollo de actividades que se lleven a cabo en el establecimiento educativo relacionadas con caracterización de los estudiantes con discapacidad o con

capacidades o con talentos excepcionales, la sensibilización de la comunidad escolar y la formación de docentes.

5. Gestionar la conformación de redes de apoyo socio-familiares y culturales para promover las condiciones necesarias para el desarrollo de los procesos formativos y pedagógicos adelantados en los establecimientos educativos.
6. Articular, intercambiar y compartir, experiencias, estrategias y experticia con otros establecimientos de educación formal, de educación superior y de educación para el trabajo y el desarrollo humano de la entidad territorial.
7. Elaborar con los docentes de grado y de área los protocolos para ejecución, seguimiento y evaluación de las actividades que desarrollan con los estudiantes que presentan discapacidad o capacidades o talentos excepcionales y apoyar a estos docentes en la atención diferenciada cuando los estudiantes lo requieran.
8. Presentar al rector o director rural un informe semestral de las actividades realizadas con docentes y con estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales y los resultados logrados con estos estudiantes, para determinar las propuestas de formación de los docentes, los ajustes organizacionales y el tipo de apoyos requeridos por los estudiantes que deben gestionarse con otros sectores o entidades especializadas.
9. Participar en el consejo académico y en las comisiones de evaluación y promoción, cuando se traten temas que involucren estas poblaciones.
10. Este último decreto señala las funciones de las docentes de apoyo en las instituciones educativas en algunas ocasiones los docentes piensan que la función de ellas es sacar a los estudiantes de discapacidad del aula y brindarles el apoyo pedagógico fuera de ella, pero si fuera así no serían aulas inclusivas sino de exclusión.
11. En el colegio las docentes de apoyo trabajan en la flexibilización del currículo, adecuación de indicadores de desempeño, proyectos, capacitaciones a los docentes sobre diferentes temáticas de discapacidad entre otras y con los padres de familia en el apoyo de trabajos en casa, con los niños y niñas de barreras para el aprendizaje y la participación por condición de discapacidad.

Marco Metodológico.

Enfoque

Para el desarrollo de esta investigación, se utilizará un enfoque de investigación cualitativo. Este tipo de estudio se aplica en el campo de las disciplinas humanísticas como la antropología, la etnografía y la psicología social. Se trata de un enfoque descriptivo en el cual se detallan las acciones, situaciones, eventos, conductas o manifestaciones en el contexto educativo (Sampieri, 2010). Para la recolección de datos se utiliza la interpretación de los sucesos o fenómenos del comportamiento humano acopiados mediante instrumentos como: el diario de campo, las entrevistas y los productos del trabajo en el aula. En este enfoque no se utiliza la medición numérica para demostrar y verificar los resultados. El investigador elabora su propia descripción y valoración de los datos obtenidos.

Alcance

La investigación tiene un alcance descriptivo interpretativo en el que se documenta una intervención pedagógica que busca mejorar un estado de cosas. La investigación descriptiva: “Busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población. Los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación”. (Sampieri, 2010, p.80). Con esta investigación se pretenden mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto educativo interviniendo a través de la aplicación de 3 actividades de aula con sus sub actividades, fundamentadas en la estrategia de aprendizaje cooperativo.

Diseño de investigación

Se realizó una investigación acción. “La finalidad es resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar las prácticas concretas. Se centra en la de aportar información que guie la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales” (citado por Sampieri, p. 501).

Esta metodología combina dos procesos, el de conocer que sería la teoría y el de actuar involucrando la praxis, implicando en ambos procesos a la población cuya realidad se aborda, también posibilita el aprendizaje, la toma de conciencia crítica de la población sobre su

realidad, su empoderamiento, el refuerzo y ampliación de sus redes sociales, su movilización colectiva y la acción transformadora de la realidad.

Según Stringer (1999), las tres fases esenciales de los diseños de investigación-acción son: observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemas e implementar mejoras), las cuales se dan de manera cíclica, una y otra vez, hasta que el problema es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente (citado por Sampieri, 2010, p.511).

Población

La investigación se realizó en el colegio José Martí sede B jornada mañana con el grado primero, que es un aula inclusiva. Los estudiantes tienen una edad cronológica entre los 5 y los 11 años. Hay un mayor número de niñas que de niños en el salón y como parte del grupo hay 4 estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación por condición de discapacidad intelectual. Entre ellos: 1) As, con discapacidad intelectual leve, es una niña muy juiciosa y comprometida en la realización de sus actividades; 2) Lau y Lun, con discapacidad intelectual moderada. Una de ellas, Lau, llora cuando se le llama la atención, no obedece las órdenes y es sobreprotegida en su casa, donde no se ejerce ninguna disciplina. La otra niña Lun es agresiva y toma las cosas de sus compañeros sin permiso. Por último, 3) Ar, un niño con síndrome de Down, tiene una edad cronológica de 11 años. Tiene algunas conductas que evidencian su falta de seguimiento de instrucciones y acatamiento de normas y pautas sociales. Ello se debe, posiblemente, a la falta de pautas de crianza y a un proceso de madurez emocional y comportamental propio de su condición. Otra estudiante, Ka, cuya edad cronológica es de 9 años, tiene dificultades de aprendizaje y posible discapacidad intelectual no diagnosticada hasta el momento.

Los estudiantes sin discapacidad realizan acompañamiento y ofrecen apoyo en aquellos aspectos que los niños incluidos requieren.

Tabla 3: Edad cronológica de los niños y niñas

Edad	Niños	Niñas
5		1
6	3	7
7	3	2

8		2
9		3
10		
11	1	
Total	7	15

Fuente: La autora

Académicamente los estudiantes tienen una intensidad horaria de 25 horas semanales y tienen en el proyecto 40 x 40 2 horas semanales. Cuentan con 2 docentes, la directora de grupo quien les dicta las asignaturas de español, inglés, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, artística, informática, ética y religión y un docente para Educación Física, quien a veces requiere ayuda de la docente de apoyo, dado que los niños y niñas con discapacidad son muy dispersos ante las instrucciones dadas. Los niños y niñas demuestran gran interés por los juegos, regletas de Cussinne, rompecabezas, libros álbum medios audiovisuales y tecnológicos como el computador entre otros. Al utilizar la estrategia de aprendizaje cooperativo en algunas actividades se evidenció el interés por desarrollar estas y el trabajo en grupos como los había asignado la docente.

Categorías de análisis.

Se han identificado tres categorías generales que se precisaron y analizaron durante la investigación: 1) la naturaleza de la inclusión fomentada por el aprendizaje cooperativo (dimensión educativa), 2) el rol del docente en este proceso a aplicación del aprendizaje cooperativo para el logro de la inclusión (dimensión de didáctica) y 3) el desarrollo del enfoque del aprendizaje cooperativo para el aprendizaje de elementos de la lectura y escritura en contextos inclusivos (dimensión pedagógica) A continuación se presentan de una manera detallada las categorías de análisis.

Dimensión educativa: Esta categoría tiene que ver con el análisis de la estrategia del aprendizaje cooperativo implementada respecto de su efecto sobre procesos de inclusión en el aula de clase. Así, se buscarán indicadores que permitan evaluar hasta qué punto se logra una verdadera inclusión durante el desarrollo de las actividades programadas. Esta categoría está compuesta por tres subcategorías: 1) las características de la interacción social entre los niños del grupo; 2) las formas de trato entre los niños para el desarrollo de las actividades y 3) el discurso usado por los niños durante su trabajo cooperativo.

La dimensión didáctica: Esta dimensión categorial se refiere a las diversas formas como la experiencia innovadora (para la profesora) marcó un cambio en sus actuaciones y sus concepciones de los que significa el trabajo docente en un aula inclusiva. Bajo esta dimensión se agrupan dos subcategoría: 1) la distribución del trabajo docente y 2) el manejo del grupo durante la actividad.

La dimensión pedagógica: Esta categoría hace alusión al impacto de la estrategia de aprendizaje cooperativo implementada en el curso sobre los desarrollos de los niños en lectura y escritura. La idea central es identificar aquellos aspectos del desarrollo de la comunicación escrita que se vieron beneficiados con la estrategia en cuestión. Esta categoría está compuesta por tres subcategorías: 1) la comprensión de imágenes; 2) la comprensión conjunta y 3) la aproximación al código de la lengua.

Estas tres grandes categorías con sus subcategorías, son la base del análisis de la experiencia de aplicación de la estrategia.

Instrumentos de recolección.

Diario de campo

Es un instrumento en el cual se toma nota de las situaciones presentadas y evidenciadas durante las intervenciones de cada una de las actividades programadas. Para la investigación este aportó a la docente en su capacidad para ser más descriptiva, detallada y llegar al final a unas conclusiones derivadas en el trabajo de observación. En la elaboración del diario se necesita saber escuchar y utilizar todos los sentidos, poner atención a los detalles, poseer habilidades para descifrar y comprender conductas no verbales, ser reflexivo y disciplinado para escribir anotaciones, así como flexible para cambiar el centro de atención, si esto es necesario. En este diario se escribió el título de la actividad, el día y la hora y se dividió el diario en 2 columnas registrando en una las observaciones y en la otra las conclusiones.

La entrevista:

La entrevista cualitativa es íntima, flexible y abierta. Se utilizó para saber qué pensaban 3 estudiantes sin discapacidad intelectual sobre la realización de las actividades

programadas y el trabajo en grupo. Se hicieron grabaciones de audio y se registraron las respuestas de los estudiantes sobre la experiencia que tuvieron con sus compañeros mediante la estrategia de aprendizaje cooperativo.

Los productos de los estudiantes.

Se realizó la revisión de los aprendizajes logrados por los estudiantes mediante un análisis de los productos del proceso de intervención implementado. Ello permitió identificar la efectividad de la estrategia cooperativa, sobre el propósito de la inclusión y el didáctico de los elementos propios de la actividad de lectura y escritura.

Documentos, registros, materiales y artefactos

Entre ellos los que se utilizaron fueron materiales audiovisuales, como la cámara fotográfica para la toma de fotografías y videos en algunas de las actividades programadas entre ellas la obra de teatro, la consulta de la receta, presentación de la receta inventada, lectura de cuentos. Su difusión puede ser desde personal hasta masiva, estos registros sirvieron para evidenciar sus emociones, gestos y captar cada dialogo entre ellos.

Plan de acción

El proceso investigativo e llevó a cabo mediante las siguientes actividades:

1. Diseño de las 3 actividades y sus sub actividades utilizando la estrategia de aprendizaje cooperativo. Estas se iban a implementar en el aula de clases con los estudiantes del grado primero, para demostrar algunos posibles aportes de la inclusión y avances en los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes.
2. Selección de los instrumentos: diario de campo, entrevista, productos de los estudiantes y videos que sirvieron para evidenciar las fortalezas o debilidades que surgieron en el propósito de la investigación que era el diseño de actividades enfocadas en la estrategia de aprendizaje cooperativo.
3. Implementación de la propuesta y recolección de datos utilizando la metodología cualitativa y los instrumentos que se trabajaron para la verificación de los resultados de la investigación.

4. Por último la clasificación de las categorías de análisis que abordó la investigación y arrojó los resultados de la estrategia de aprendizaje cooperativo en una institución educativa. Se evidenciaron 3 categorías grandes primera la naturaleza de la inclusión sub categorías interacción, trato y discurso, segunda categoría rol del docente sub categorías menos tiempo de dedicación exclusiva más en el diseño de actividades, intervención en los estudiantes para que sean tutores de sus compañeros y la tercera categoría el desarrollo del enfoque del aprendizaje cooperativo para el aprendizaje de elementos de la lectura y escritura en contextos inclusivos sub categorías comprensión de imágenes, comprensión conjunta y aproximación al código de la lengua.

Diseño de la intervención.

Se diseñaron 3 actividades con sus respectivas sub actividades utilizando la estrategia del aprendizaje cooperativo, que se observaran a continuación:

Actividad 1

Título “La lectura nos lleva a la imaginación”

Sub actividad 1: Lectura del cuento “Willy el tímido”.

Objetivos: Fortalecer el proceso lector conjunta en los niños y niñas con y sin discapacidad. Interpreta el cuento presentado y a partir de él adquiere nuevos conocimientos. Implementar el aprendizaje cooperativo como una herramienta de trabajo en equipo de inclusión.

Recursos: Se utilizará los cuentos álbum ejemplar “Willy el tímido” de Anthony Browne.

Desarrollo de la actividad: Lectura del cuento “Willy el tímido”. La actividad se desarrollara por triadas de trabajo así: el niño o niña con discapacidad intelectual será el número 1 y su función es leer las imágenes del texto, el niño que inicia su proceso lector será el número 2 y leerá los 2 primeros párrafos, y los estudiantes avanzados en su proceso serán los números 3 y leerán todo el cuento.

Metodología: El trabajo se realizará por triadas con uno de los niños o niñas más avanzados en el proceso lector y escritor, uno en su proceso intermedio y un niño o niña con discapacidad intelectual.

Tiempo: 2 horas de clase.

Evaluación: Se evidenciará el trabajo cooperativo entre los estudiantes.

Sub actividad 2: Personajes del cuento.

Objetivos: Describir sentimientos de forma oral y escrita. Reproducir y asociar signos gráficos en palabras sencillas, como personajes del cuento.

Recursos: Hojas de papel, lápices y colores.

Desarrollo de la actividad: Los niños y niñas nombraran los personajes y situaciones dentro de la narración. También los niños y niñas con discapacidad intelectual harán un dibujo de su personaje favorito.

Intensión de la lectura para reforzar la autoestima en los estudiantes, ellos y ellas, por medio del trabajo de triadas comentaran el dibujo realizado dando a conocer la enseñanza del cuento.

Metodología: El trabajo se realizará por triadas con uno de los niños o niñas más avanzados en el proceso lector y escritor, uno en su proceso intermedio y un niño o niña con discapacidad intelectual.

Tiempo: 3 horas de clase

Evaluación: Se evidenciará el trabajo cooperativo entre los estudiantes.

Fortalecimiento en las dificultades de trabajo en grupo y aceptación de las opiniones de los y las compañeros.

Sub actividad 3: Final del cuento.

Objetivos: Reproducir y asociar signos gráficos en palabras sencillas, como personajes del cuento, carteles y listado de palabras ligados al lenguaje escrito procurando su escritura o trazo.

Fortalecer los lazos de amistad y compañerismo en el intercambio de saberes y aprendizaje mutuo entre los niños con y sin discapacidad.

Recursos: Hojas de papel, lápices y colores, material reciclable para la elaboración de los títeres.

Desarrollo de la actividad: Los niños y niñas mediante el trabajo de triadas, construirán el final del cuento y la elaboración de los títeres entre todos; luego los y las estudiantes de necesidades educativas diversas o específicas y nominados con el número 1 se aprenderán la primera frase del final del cuento, los niños y niñas número 2 narraran 3 frases, los y las estudiantes más avanzados el cuento terminaran la narración, quienes presentaran los personajes serán los niños y niñas con discapacidad intelectual.

Tiempo: 4 horas de clase

Metodología: El trabajo se realizará por triadas con uno de los niños o niñas más avanzados en el proceso lector y escritor, uno en su proceso intermedio y un niño o niña con discapacidad intelectual.

Evaluación: Se evidenciará el trabajo cooperativo entre los estudiantes.

Fortalecimiento en las dificultades de trabajo en grupo y aceptación de las opiniones de los y las compañeros.

Actividad 2

Título “La receta y la integración”

Sub actividad 1: Receta

Objetivos: Reproducir y asociar signos gráficos en palabras sencillas, por medio de la receta.

Reconocer los conocimientos previos de los estudiantes.

Recursos: Hojas de papel, lápices y colores.

Desarrollo de la actividad: Actividad en parejas los niños y niñas con discapacidad y los de iniciación del proceso lector dibujaran una receta, la comentarán y los más avanzados la escribirán.

Tiempo: 2 horas de clase

Metodología: Se organizará el salón por parejas de trabajo donde se integraran diferentes niños y niñas del salón por afinidad, mejor amigo o amiga.

Evaluación: Se evaluará la participación de los niños y niñas en las actividades programadas, y los conocimientos previos de él y sus compañeros.

Sub actividad 2: consulta de la receta

Objetivos: Reproducir y asociar signos gráficos en palabras sencillas, por medio de la receta.

Fortalecimiento en las dificultades de trabajo en grupo y aceptación de las opiniones de los y las compañeros.

Aceptar y conciliar que receta se trabajará.

Recursos: Se utilizará el tema de las recetas, videos de cocina, hojas, lápices, computadores.

Desarrollo de la actividad: Por parejas consultarán una receta los niños y niñas con discapacidad intelectual y los de iniciación del proceso nombrarán y dibujarán los ingredientes y los más avanzados harán el listado.

Tiempo: 3 horas de clase

Metodología: Se organizará el salón por parejas de trabajo donde se integrarán diferentes niños y niñas del salón por afinidad, mejor amigo o amiga.

Evaluación: Se evaluará la participación de los niños y niñas en las actividades programadas, aprendizaje de nuevos conocimientos adquiridos y manejo de las herramientas tecnológicas.

Sub actividad 3: Creación de la receta

Objetivos: Fortalecer los lazos de amistad y compañerismo en el intercambio de saberes y aprendizaje mutuo entre los niños con y sin discapacidad.

Potencializar la capacidad de creación de los estudiantes con y sin discapacidad intelectual.

Fortalecer la escritura en la creación de la receta.

Recursos: Frutas, recipientes para la elaboración de la receta.

Desarrollo de la actividad: Inventarán una receta ensalada de frutas los niños con discapacidad intelectual y de iniciación del proceso recortaran o dibujarán los ingredientes que van a utilizar y las y los estudiantes avanzados la escribirán y la implementaran entre los dos en el aula de clase. Expondrán la receta a los compañeros y compañeras el niño de N.E.D (necesidades educativas diversas) e iniciación del proceso lector mostrará los ingredientes utilizados y el niño o niña más avanzado leerá la preparación.

Metodología: Se organizara el salón por parejas de trabajo donde se integrarán diferentes niños y niñas del salón por afinidad, mejor amigo o amiga.

Tiempo: 3 horas de clase

Evaluación: Se evaluará la participación de los niños y niñas en las actividades programadas.

Interioriza la receta presentada y a partir de ella adquiere nuevos conocimientos.

Realiza oral, corporal la situación más representativa para él o ella.

Actividad 3

Título *“La canción la lectura del amor”*

Sub actividad 1: Canción amigos

Objetivos: Interpretación y asociación de signos gráficos, palabras, con su significado.

Respeto por los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Potencializar la memoria en los estudiantes.

Recursos: Fotocopias de la letra de la canción.

Se utilizara la letra y audio de la canción “amigos” de enanitos verdes.

Desarrollo de la actividad: Lectura de la canción “amigos” de enanitos verdes. Los y las estudiantes de iniciación de proceso leerán la primera estrofa los niños con discapacidad intelectual con la ayuda de los y niñas avanzados leerán el coro y por último los niños avanzados terminaran la lectura de la canción. Por tríadas escucharán la canción y se la aprenderán entre todos.

Tiempo: 2 horas de clase

Metodología: El trabajo se realizará por tríadas con uno de los niños o niñas más avanzados en el proceso lector y escritor, uno en su proceso intermedio y un niño o niña con necesidades educativas diversas

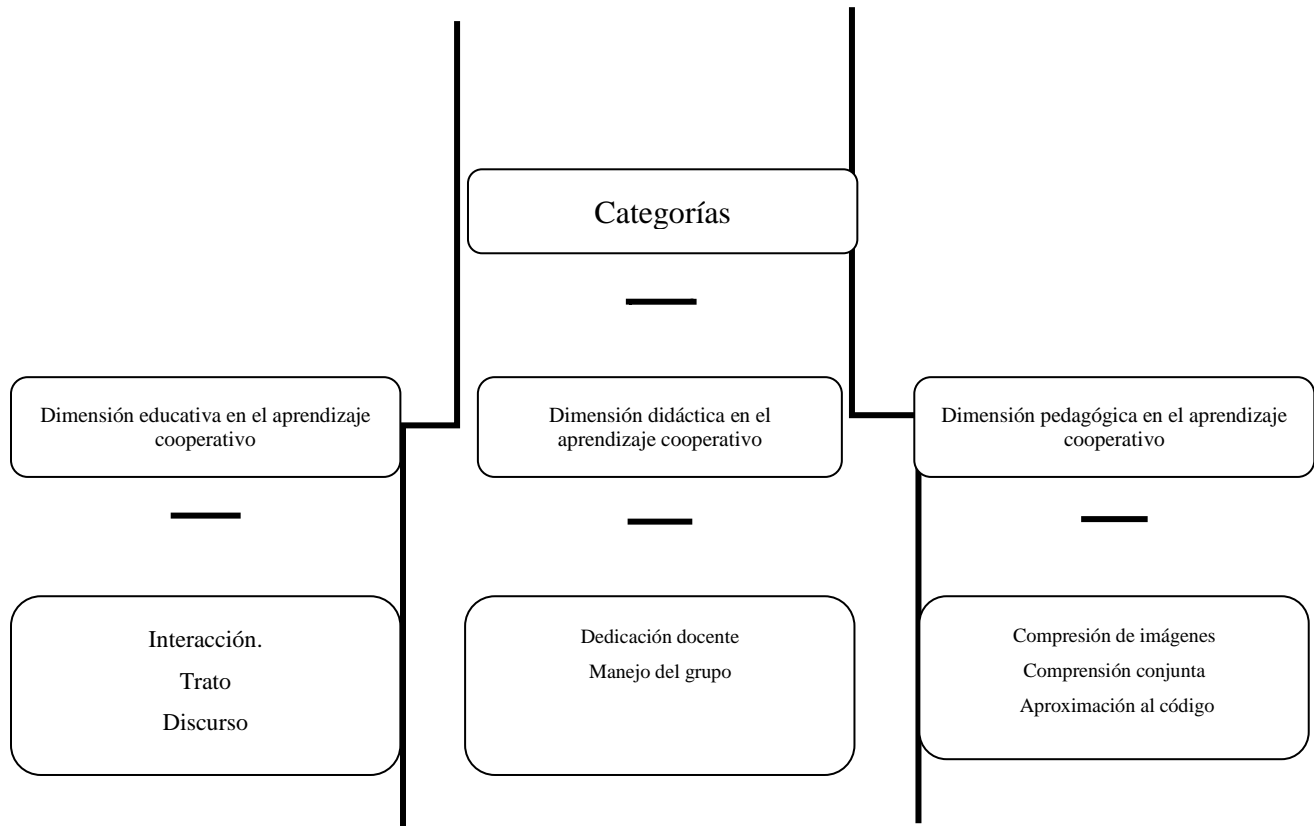
Evaluación: Se evaluará la participación de los niños y niñas en las actividades programadas.

Interioriza la canción presentada y a partir de él adquiere nuevos conocimientos.

Realiza oral, corporal la situación de la canción representativa para él.

Resultados y análisis de la información.

Diagrama 4: Categorías de análisis en la investigación



Fuente: La autora

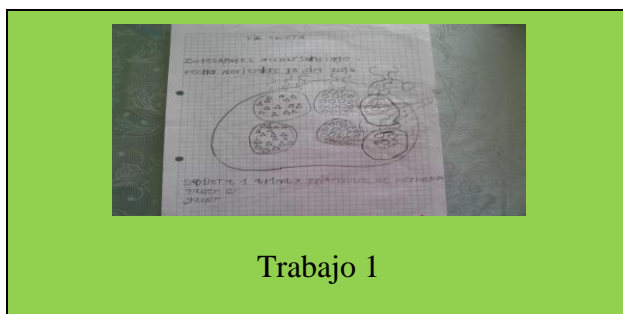
Categoría 1. Dimensión educativa: Aprendizaje cooperativo e inclusión

Como ya se ha mencionado este trabajo entiende la inclusión como una dinámica en la que todos y cada uno de los participantes en el proceso de aprendizaje aporta desde su nivel de desarrollo a la construcción colectiva de nuevo conocimiento. La aplicación de las actividades propuestas mediante la estrategia aprendizaje cooperativo alcanzó éxito en el propósito de lograr esta inclusión. Lo anterior puede verse en diferentes dimensiones de la participación de los niños

durante las actividades: 1) en su interacción; 2) en su forma trato y 3) en su discurso. Veamos cada una de estas dimensiones.

Respecto a las interacciones observadas, las actividades diseñadas permitieron altos niveles de relación entre los estudiantes en los diferentes grupos. En contraste con una enseñanza más frontal (el profesor en el tablero y los niños en filas) las actividades cooperativas propician que los niños interactúen, hablen entre sí, se facilita la escucha del otro y construyen conocimiento. Esto se explica en el tercer elemento que es la interacción estimuladora del aprendizaje cooperativo. Un ejemplo de ello es la situación de la lectura del cuento “Willy el tímido”; se evidencia en el diario de campo página 2, cuando Lau, niña con discapacidad intelectual, hacía la lectura de imágenes; al terminar con el texto, ella les contaba a sus compañeros que comía bananas y era un mico; siguió el niño Dei que está iniciando su proceso lector y tenía la responsabilidad de leer los 2 primeros párrafos; se demoró pero Ru estaba atento para colaborarle en algunas palabras, y, por último, leyó Ru, niño con un nivel de lectura avanzado, realizó una lectura literal del cuento. También en esta actividad, en el grupo de As, niña con discapacidad intelectual leve, se observa que ella estaba muy contenta haciendo la lectura de imágenes y manifestó que se sentía muy bien leyendo, a lo último dijo ¡yo ya sé leer! Otro ejemplo es en la actividad de “la receta y la integración”. Esta se evidencia en los productos de los niños y una muestra es: en el trabajo 1 de la receta; cuando se debía dibujar y escribir una receta que conocían. San y Nico discutieron qué iban a hacer y decidieron entre los dos la receta de las galletas. La función de Nico era hacer el dibujo, pero entre los dos dibujaron las galletas de Papa Noel, de triángulos, de chispitas y se observa que sale humo de las galletas representándolas recién horneadas, y las colocaron en un plato. San es un niño que escribe muy poco y le gusta dibujar, la responsabilidad de él era escribir los pasos e ingredientes de la receta las galletas, el niño escribió: el título, los integrantes, la fecha y algunos ingredientes “galleta 1 arina y triángulos de mermelada” no termino de escribir lo que habían hecho.

Figura 2: Receta de galletas



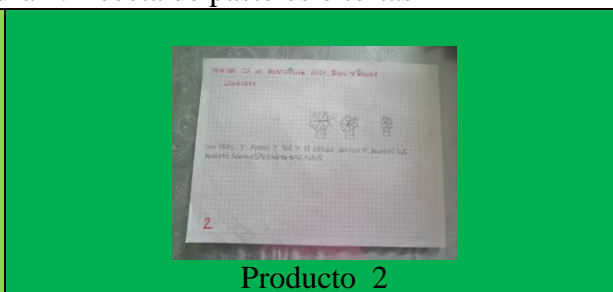
Fuente: La autora

A través de las relaciones interpersonales entre los niños de cada grupo, en contraste con las diferencias de opiniones o discrepancias que pueden ocurrir con sus pares, la estrategia cooperativa propicia un ambiente de respeto, solidaridad y acercamiento del otro. Un ejemplo de ello es en la situación de la sub actividad 2: “el dibujo del personaje favorito”, esto se evidencia en los productos de los niños; dibujo 1 de personajes, porque Lau dibuja a Willy en forma de círculos y sin proporción alguna del cuerpo. Cuando se lo muestra a los compañeros del grupo ellos en ningún momento se burlan y le preguntan ¿quién es?, ella responde con una sonrisa y tapándose la boca con la mano es Willy. Otro ejemplo es en la actividad de la receta, evidenciado en el diario de campo folio 32 Sar y Dan pensaron en pasteles o tortas, Dan dibujaba y Sar escribía, Dan sabía qué ingredientes debían utilizar porque él le comenta a su compañera que la mamá le ha enseñado a preparar varias comidas. También se observa que se sentía muy contento al contarle a su compañera cómo se debía hacer el pastel, decía que necesitaba un plato, harina, sal, un batidor de mano, huevos y un horno especial para pasteles. Igualmente se evidencia en el producto 2 de la receta la niña escribe la fecha, los integrantes y el título “la receta” “un plato y arina y sal y el batidor de mano y huevos las receta hornoespecialparapasteles”.

Figura 3: Willy



Figura 4: Receta de pasteles o tortas

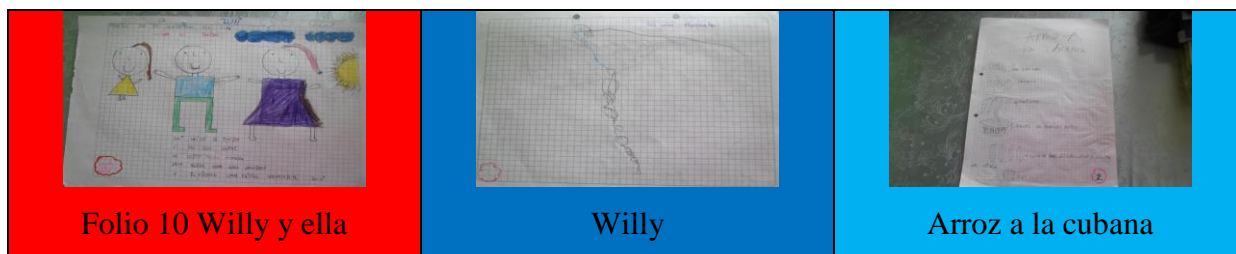


Fuente: La Autora

Otra sub categoría es la del cambio del discurso: es la manera de dialogar con el otro y hacerse entender tomando roles que no esperaban o imaginaban que podían asumir, como: el de guía del trabajo cooperativo pretende generar ayuda entre ellos sin intervenir el docente los cuales buscan la mejor solución para terminar el trabajo. Esto se explica en el elemento 2 que es la responsabilidad individual y grupal. Un ejemplo de esto es cuando en el dibujo de los personajes en el folio 10 de los productos, Zul se incluye en el dibujo como uno de los personajes y escribe como título “Willy el tímido”, luego dibuja 3 personajes 2 nubes y el sol y escribe “soi Willy el tímido y no soy capaz de coger auna mosca, pero Willy con asu muger tuvieron una niña llamada Zuli”. Otro ejemplo es la actividad de la receta y la integración, cuando una niña con discapacidad intelectual debía dibujar los ingredientes de la receta consultada por internet y un estudiante sin discapacidad debía escribirla, pero como en una de las actividades anteriores debían hacer una receta que conocían, Lau tenía que dibujar la olla del arroz, no lo hizo y dibujo en la hoja un señor. Zahi se sintió molesta; un buen rato no se acercó a trabajar con Lau hasta que observó que los otros grupos estaban trabajando y la condición era grupos de 2 personas; no podía romper esa regla hasta que decidió trabajar con la niña buscando nuevas formas de trabajo. (video PB180095 en el segundo 38 hasta el minuto 1:18 segundos) Zahi grita de emoción ¡profe mire este plátano que hizo ella! y lo señala, sintiendo satisfacción luego Lau, siempre con una sonrisa le coge la mano a Zahi para hacer el plátano, pero Zahi le intercambia rápido la acción y ella le coge la mano a Lau para guiarla y hacer el dibujo entre las dos, pero le quedo muy flaco y Zahi lo quería borrar la docente le preguntó ¿no hay plátanos flacos? Zahi respondió si pero no quiero flaquitos quiero gruesos para que se pueda comer. Esto también se evidencia en el producto de la receta consultada: en el trabajo 2 dibujaron entre las dos y escribió Zahi “arros a la cubana” “400g de arros, 4 huevos, 4 platanos, 1 bote de tomate frito, 4 hojas de perejil decorar o aseite de oliva, sal”

Figura 5: Dibujos de los personajes

Figura 6: Escrito de la receta.



Fuente: La Autora

Categoría 2. Dimensión didáctica: Aprendizaje cooperativo y rol del docente

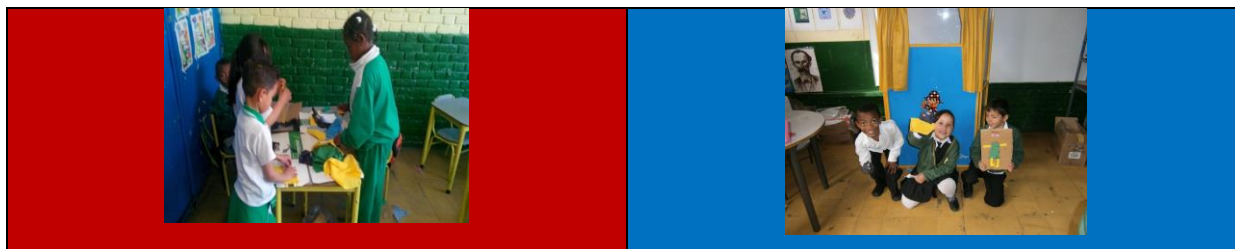
Al incluir la estrategia cooperativa en el aula, el docente cambia su forma de enseñar, permitiendo alcanzar varias metas en todos sus estudiantes, remplazando la competitividad en el aula de clases. Lo anterior puede verse en las siguientes dimensiones: 1) dedicación docente en el sentido de menos tiempo en la dedicación presencial al grupo y mayor en el diseño didáctico de los materiales y actividades y 2) manejo de grupo en relación con la intervención a los estudiantes para que actúen como tutores. Veamos cada una de las dimensiones.

Respecto a las 3 actividades didácticas diseñadas por el docente en las que se determinaron unas 7 sub actividades, con objetivos, tiempos, la cantidad y distribución de personas que iban a participar en los grupos, también se buscaba que fueran atractivas para los estudiantes en las cuales el docente era un guía y mediador de estas, los estudiantes eran los verdaderos agentes de aprendizaje y conocimiento. Esto se explica en el elemento 1 la interdependencia positiva del aprendizaje cooperativo. Un ejemplo de esto se evidencia en la sub-actividad 3 “elaboración de títeres”, en el diario de campo página 12: cuando la docente les hace entrega de materiales como: medias, cartón, tela, fomi, botones, entre otros, cada grupo cogió lo que deseaba para el diseño y elaboración de los títeres de la obra de teatro, entre todos se colaboraban cuando tenían que cortar o pegar. También se puede observar esto en las fotografías cuando cada grupo buscaba los implementos y entre todos los integrantes diseñan y fabrican los títeres para después hacer la obra de teatro. Otro ejemplo es cuando se les hace entrega de la letra de la canción “amigos” de Enanitos Verdes, a cada uno de los grupos por triadas; en el grupo de Dei, Dan y As, en el cual Dei comenzó la lectura de la primera estrofa y a veces le ayudaba Dan para que no se confundiera, la niña As con discapacidad intelectual con la ayuda de Dan leyó el coro y ella después se lo aprendió y Dan

terminó la lectura de la canción, la docente colocó el Cd de la canción en la grabadora para que la escucharan todos los y las estudiantes, la finalidad era que se la aprendieran con el ritmo y entonación adecuada.

Figura 7: Elaboración títeres

figura 8: Muestra de los títeres.



Fuente: La autora

Otra sub categoría fue la intervención del docente en cuanto al manejo del grupo; para que los estudiantes más avanzados en el proceso de aprendizaje fueran los tutores de los compañeros con barreras para el aprendizaje y la participación por condición de discapacidad intelectual o de los que estaban en iniciación en el proceso lector, el docente incentivó a los tutores y les mencionaba las capacidades que ellos tienen y como las pueden manifestar y dar a conocer a los demás. Esto se explica en el elemento 4 del aprendizaje cooperativo y es enseñarles a los y las estudiantes algunas prácticas interpersonales y grupales imprescindibles. Un ejemplo de ello es en el diario de campo: en la página 3 cuando se inició la primera sub-actividad que fue la lectura del cuento, Zahi protestó porque ella quería comenzar con la lectura, estuvo muy reacia para el trabajo y decía que Dai después leyera el cuento, ella iba a comenzar la lectura pero la docente intervino y le explicó a la niña que Dai comenzaría con la lectura de imágenes y ella después iba a leer las gráficas del cuento y que debía respetar los turnos y funciones de cada uno, ella lo asimilo con agrado y participó activamente de la actividad, Zahi es una niña con muchas capacidades y puede ayudar a los demás. Otro ejemplo es en la receta, se evidencia en el (video No 190108 en el segundo 15) la docente pregunta ¿As quieres decir algo? La niña con el movimiento de la cabeza manifiesta que no, Tati su compañera le dice que sí y As completa lo hicimos con frutas y calado, se les pregunta ¿para cuantas personas es la receta? As mira a Tati se ríe y contesta para cuatro, mueve la cabeza y dice a no para ocho, como si lo que hubiera dicho estaba mal. También en ese video intervino Lau con su presencia acompañando a su amiga Tati la cogía del brazo, como Tati

ese día se había caído, los otros compañeros estaban pendiente de ella por lo que le sucedió cuando salió a descanso y se pegó con la puerta de la biblioteca en la frente.

Otra situación indicadora del potencial de los grupos como tutores: es la observada cuando un niño sin discapacidad intelectual le lee a Ka, una niña con posible discapacidad, esto se evidencia en el (video No 070024). Al comienzo la niña estaba haciendo lectura de imágenes; se acercó Dan a la mesa donde se encontraba ella y le preguntó: ¿quieres trabajar conmigo? La niña permitió que Dan le leyera el cuento y en ese momento él comenzó hacer la lectura, él iba señalando cada palabra con su dedo índice. Cuando se dio cuenta el niño que se le estaba grabando se notó un poco temeroso, levanto la cabeza y no sigue señalando con su dedo y lee lo que observa en el texto; cuando pasa a la siguiente página continua indicando con el dedo índice la secuencia de las palabras, Ka en todo momento tuvo una posición no adecuada para su postura y fue estar acostada en la mesa y escuchar a Dan lo que él leía. En ningún momento se le impuso al niño que le ayudara a su compañera, el niño espontáneamente le leyó a ella, al darse cuenta que la niña solo observaba las imágenes.

Categoría 3. Dimensión pedagógica. Aprendizaje cooperativo y desarrollo de la lectura

Se entiende por leer y escribir al camino que un estudiante debe recorrer para llegar a la comprensión y producción de sentido mediante formas de comunicación. Como ya lo expresamos anteriormente, no solo se leen letras también se puede hacer lectura de imágenes o gestos. El énfasis aquí está en la interpretación y construcción de un significado relevante para el niño. Cuando el docente se centra en la parte convencional se encuentra en un enfrentamiento con el niño que no ha adquirido el código y el estudiante piensa y manifiesta que no sabe leer ni escribir. Lo anterior se puede evidenciar con las siguientes sub-categorías 1) comprensión de imágenes, 2) comprensión conjunta, y 3) aproximación al código. Veamos cada una de las sub-categorías.

La estrategia de aprendizaje cooperativo, permitió avanzar en el desarrollo comunicativo escrito mediante la comprensión de imágenes. Esta comprensión de imágenes corresponde a lo que el estudiante logra construir a través de lo que observa en las imágenes de los textos, expresándolo con sus propias palabras, las cuales tienen sentido y secuencia para él y sus compañeros de grupo. Esto se explica en el elemento 5 del aprendizaje cooperativo que es la evaluación grupal. Un ejemplo de ello se evidencia en los productos

sub- actividad 2 de los personajes trabajo 7; cuando Angi dibuja a Willy le hace un antifaz y un disfraz con muchos colores, para ella Willy es un héroe, también se observa en el dibujo que se encuentra en un espacio abierto, dibuja 2 nubes y el sol en el centro, Lau Brito comenta el dibujo de Angi y dice que él es un súper héroe porque tiene un antifaz, esta niña interpretó el dibujo de su compañera porque lo ha visto en los programas de televisión en los cuales el súper héroe oculta su verdadera identidad. Otro ejemplo es el de la receta en los productos de los estudiantes trabajo 3; en el cual se observa una pizza para ocho personas dividiendo la circunferencia con esa proporción, se evidencia como el fuego de la pizza sale y nombran los ingredientes de la pizza siguiendo una secuencia, los Escriben así “1 vocadillo, 2 piña, 3 masa, 4 arina, 5 queso”. Se identifica los conocimientos previos de los estudiantes para hacer una pizza y conocen la terminología de ingredientes.

Figura 9: Willy héroe

Figura 10: dibujo pizza



Fuente: La Autora

En el contexto de la comprensión de imágenes durante el trabajo cooperativo se observó lo siguiente: 2 niñas con discapacidad (video NoPB070025) se sientan y leen el cuento, en el momento que las iba a grabar Lau tapa la cámara y dice espere , Lau da comienzo a la lectura de imágenes y dice corona y As le dice y corona y motiva a Lau ella la corona tiene amigos, se ríe de As y dice ja ja ja porque en ese momento se le cierra la página del libro. Tati interviene colocándoles el libro del gato sobre la hoja, pero As continúa y le señala con el dedo a Lau dónde debe seguir leyendo. Ella dice “el niño puede colorear”; As sintió que era muy poco lo que la niña había dicho y le dice: “Lee todo esto Lau”. Cuando la niña termina As la incentiva diciéndole: “Muy bien Lau”, luego continúa As leyendo las imágenes y dice “ellos 3 a no mentiras ellos 4 están llorando porque cada uno de ellos están

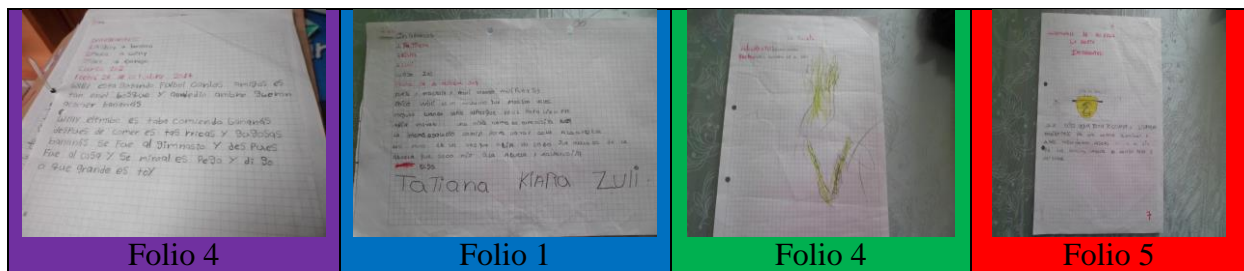
llorando”. No se manifiestan barreras de comprensión; las niñas crean su propia historia a través de las imágenes y apoyándose la una en la otra.

Otra sub- categoría que se observó en el desarrollo de las actividades cooperativas, es la comprensión conjunta de la lectura de los niños en los grupos de trabajo. Específicamente, cuando se trabajó por parejas o tríadas se evidenció el agrado y disposición para hacer la lectura en grupo, cada niño aportaba a su medida, lo que facilitó la comprensión del texto en todos los integrantes. Un ejemplo de esto es en la sub-actividad de los personajes en los productos de los estudiantes: folio número 10 la niña dibujaba y escribió lo que pensaba del cuento para después comentarle a los compañeros del grupo lo que había aprendido de este y así lograron desarrollar la siguiente actividad que fue la construcción del final del cuento con aportes de todos sus integrantes. Otro ejemplo es cuando buscaron diferentes recetas que les llamaba la atención e hicieron la lectura de estas en el computador, para después escribir los pasos e ingredientes que la receta contenía.

Y por último hablaremos de la sub-categoría aproximación al código de la lengua en los trabajos de los estudiantes y en sus avances convencionales. Un ejemplo de esto se evidencia en la actividad de la lectura de “Willy” en el diario de campo: folio 20 cuando se tenía que grabar la obra de títeres, que con anterioridad se habían aprendido un pequeño texto. En este contexto de comprensión, se les hizo entrega de un texto o frase que se debían aprender de memoria y los niños con discapacidad debían memorizar la frase con ayuda de sus padres, para que se familiaricen con aspectos notacionales del código. En el grupo número 1 Santi, Ru y Dei debían presentar la obra, pero Lau no los dejaba decir su obra, estaba en la parte del teatrino y no quería salir de él y dejar grabar la obra a sus compañeros el teatrino era un elemento nuevo en la clase, se hicieron 3 grabaciones con ellos Dei no se aprendió bien la frase y Ru le llamo la atención, no te lo aprendiste Dei, pero él le ayudó en la lectura, para que él lo dijera. Por su parte, respecto de la construcción de texto escrito, se evidencia en los productos de los estudiantes cuando crearon el final del cuento y algunos textos comprensibles como: en el folio 4 “Willy está jugando con los amigos están en el bosque y le dio hambre fueron a comer bananas. Willy el tímido estaba comiendo bananas después de comer estas ricas y jugosas bananas se fue al gimnasio y después fue a la casa y se miró al espejo y dijo que grande estoy”. Otro ejemplo es la invención e incorporación de otro cuento

que la niña sabía y se adaptó a la construcción del final del cuento de Willy; esto se encuentra en el producto 1Kia: como el día de la actividad de la lectura del cuento Willy el tímido la niña no asistió al colegio no sabía cómo participar en la actividad de la construcción de un nuevo final del cuento de Willy, cuando tenía que participar ella dijo: “había una vez una niña llamada caperucita roja la mamá Elsa le dio comió para llevar se la a la abuela después en un bosque había un lobo fue a la casa de la abuela que se comió a la abuela y a caperucita”. Otro ejemplo es en la receta en el folio 5 sopa de pollo “se le echa agua tomate, cebolla y silantro también pollo, una ora se pone a cocinar y después nos comemos lasopa, el día que nos comimos lasopa al canso para 5 personas” en este producto se evidencia el conocimiento de la niña para hacer una sopa, los ingredientes que debe llevar y la cantidad de platos que puede obtener

Figura 11: Creación finales y recetas.



Fuente: La Autora

Antes de diseñar las actividades con la estrategia de aprendizaje cooperativo los niños eran individualistas en sus trabajos como: producción de dibujos o algunos escribían una frase o frases sencillas, también se hacían lectura de cuentos individual o la docente leía el cuento para todos los estudiantes del curso, cuando se implementaron las actividades pensadas en la estrategia de aprendizaje cooperativo, se evidenció en los productos mayor cantidad de escritura con aportes de sus compañeros, esto se puede observar en el folio 4 y 1 de creación de los finales de Willy y en la receta inventada, entre otros.

Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

La estrategia de aprendizaje cooperativo tiene buenos resultados en la búsqueda de un aula cada vez más inclusiva. Así se lograron mejores relaciones interpersonales de cada uno de los niños y niñas, en el mejoramiento de las dificultades académicas de estos y la búsqueda de estrategias para llevar a cabo la actividad y lograr la finalidad deseada. En sentido cada uno de los niños del grupo avanzó sin tropiezos y a su ritmo. Puede incluso mencionarse que los niños sin discapacidad cognitiva asumieron con facilidad (y en ocasiones espontáneamente) un rol de tutores de los niños con discapacidad.

A través del aprendizaje cooperativo interactuaron con sus pares y las actividades eran agradables para desarrollarlas de forma didáctica llevando a cabo un aprendizaje significativo en cada uno de los y las estudiantes y en los grupos de trabajo asignados.

Se evidenciaron los conceptos previos que tenían los niños especialmente en la actividad de la receta, cuando interactuaban para llegar a acuerdos de escribir y dibujar la que más les gustaba o llamaba la atención. Se avanzó de manera significativa hacia la comprensión de material comunicativo (visual y verbal) y hubo una cierta aproximación hacia el código notacional de la lengua.

Otro resultado en cuanto al rol del docente es que este puede considerarse un mediador de las actividades, pero no con trabajo paralelo o guías diferentes para los niños con discapacidad intelectual, sino con el diseño de actividades utilizando la estrategia de aprendizaje cooperativo. Ello supone más trabajo para el docente en el diseño de las actividades y sub actividades pensando en el mejoramiento y desempeño de cada uno de sus estudiantes, pero menos trabajo en el desarrollo efectivo de estas en el aula. Se necesita más tiempo para el desarrollo de las actividades y elaboración de otras en las cuales se utiliza la estrategia de aprendizaje cooperativo, ya que en 4 meses los avances en los niños y niñas no es muy rápido.

Recomendaciones

A los docentes del colegio José Martí se sugiere que diseñen actividades utilizando la estrategia de aprendizaje cooperativo en el aula, estas le sirven para fortalecer los procesos académicos de todos los estudiantes con y sin discapacidad, superan las dificultades que ellos tengan, aprenden con agrado y mejoran las relaciones sociales y forman lazos de amistad.

A todos los docentes en general se le propone romper con los miedos y mitos alrededor de las aulas inclusivas. En estas aulas no solo están estudiantes con discapacidad ya que encontramos en ella también una diversidad funcional y cultural. En cuanto al proceso y ritmo de aprendizaje de todos los estudiantes es diferente, pero se logran los objetivos si se trabajan en conjunto con los niños.

A los nuevos investigadores les digo que el aprendizaje cooperativo es una estrategia valiosa en el aula de clases y trabajando por triadas se evidencia mejores resultados y aportes que por parejas porque se integran con otros compañeros y buscan nuevas alternativas de conocimiento.

Reflexión

Día a día nos vemos enfrentados en nuestras aulas a una diversidad de estudiantes, culturas, etnias, ritmos y estilos de aprendizajes, condiciones de discapacidad cognitiva o física, talentos excepcionales y nuevas tecnologías. No es lo mismo enseñar a leer como nos enseñaron a nosotros, se puede a partir de lo global a lo particular pero no siempre funciona para todos por eso se deben trabajar por procesos y avances de los niños y niñas, buscar estrategias como el aprendizaje cooperativo y actividades de lectura de cuentos, canciones, entre otras, para que todos y todas aprendan incluyendo a los niños y niñas con y sin discapacidad siendo significativo su aprendizaje.

Referencias

- Bengoechea, P, (1999). *Dificultades de aprendizaje escolar en niños con necesidades educativas especiales: un enfoque cognitivo*. Oviedo, España: Universidad de Oviedo. Recuperado en agosto de 2015 de: <http://www.slideshare.net/Fordis/marco-conceptual-discapacidad-intelectual>.
- Blanco, E., y Sánchez, A. (2006). Enfoque de la discapacidad en los organismos internacionales Tomado en la *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, pp 65, 37-48.
- Bravo, L, (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial psicólogo. *Pensamiento Educativo*, pp 27, 49-68 disponible en: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/177/388>
- Cajiao, F (2013). ¿Qué significa leer y escribir?, Libros maestros PNLE (2013) , *Leer para comprender escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela* 1ª. Ed, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, Serie Rio de Letras, pp52-61
- Calvo, A., y Carrillo, M.(2001). *El acceso a la lectura desde la perspectiva cognitiva-psicolingüística*, Departamento de Psicología evolutiva y de la educación (tesis de pregrado). Universidad de Murcia. Recuperado de pág. web en agosto de 2015 [http://www.redescepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/LECTURA/EL%20ACCESO%20A%20LA%20LECTURA%20DESDE%20LA%20PERSPECTIVA%](http://www.redescepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/LECTURA/EL%20ACCESO%20A%20LA%20LECTURA%20DESDE%20LA%20PERSPECTIVA%20).
- Casal, S, (2000). *El desarrollo de la inteligencia interpersonal mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo*, Primera edición, Disponible en: <https://soniacasal.wordpress.com/category/aprendizaje-cooperativo/page/4/>
- Cerda, H. (2013). *Tipos de investigación*. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/javierdanilo1/cmo-elabora-proyectos-por-hugo-cerda>.
- Colegio José Martí I.E.D (2014). *Manual de convivencia*. Manuscrito
- Damm, X., Barria, C., Morales, D., y Riquelme, P. (2011). Educación inclusiva ¿mito o realidad? *latinoamericana de educación inclusiva* (5) 1 .Recuperado de: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num1/art8_htm.html.
- Ferreiro, E & Gómez, M (1998). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*: Ed Siglo veintiuno de España Editores S.A p 17.

- Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. México: Paidós. Capítulos 1 y 2.
- García, J (2008). Aulas inclusivas. *Revista Dialnet*. 13739 - Bordon 60-4 (FF).qxd 6/2/09
- Gaviria, J., Sepúlveda, L., Torres, M. (2012). *Estrategias pedagógicas en lenguaje escrito para la inclusión educativa de escolares con discapacidad cognitiva de los grados segundo a quinto de básica primaria en la institución educativa san Nicolás del municipio de Pereira* (tesis de pregrado) Universidad Tecnológica de Pereira.
- González, Á., Ramírez, J. (2012). *Estrategias pedagógicas alternativas en pausas activas para la inclusión educativa de escolares con discapacidad cognitiva en institución Villa Santana del municipio de Pereira*” (tesis de pregrado) Universidad Tecnológica de Pereira.
- Grettel, C. (2009). *Construyendo un concepto de educación inclusiva*, En *aspectos claves de la educación Inclusiva*, de Pilar y Venegas R, Eugenia Sarto M, 13-2, Salamanca, Rescatado de la pág web :
<http://www.discapnet.es/Castellano/comunidad/websocial/Recursos/Documentos/Tecnica/Documentos/educacion-inclusiva.pdf#page=9>.
- Isaza, L.(2001). Hacia una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Educación y pedagogía* (31) 111: 115 -130.disponible en:
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5907/5318>
- Jiménez, A., Jiménez, E. (2002-2003). *Colaboración entre docentes para promover el aprendizaje del lenguaje en la primaria*” Facultad de Psicología, UNAM, México. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653). Recuperado en:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/593Jimenez.pdf>.
- Johnson, W., Johnson, R., Holubec, J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Paidós, recuperado de la página web en agosto de 2015:
[file:///C:/Users/Esperanza/Downloads/116392798.El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Esperanza/Downloads/116392798.El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula%20(2).pdf).
- Lorenzo, R. (2001). Procesos cognitivos básicos relacionados con la lectura. Segunda parte: la memoria y su implicancia en el rendimiento lector Interdisciplinaria. *Redalyc.org*, 18 (2),115-134. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18011325001>.

- Mayorga, C. 2002. *Metodología de la investigación*. Bogotá: Panamericana: 69
- Ministerio de Educación Nacional, Resolución 2565/2003, Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales, [internet], 10 de marzo de 2013. recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf.
- Moreno, V., y María, T. (2003). Estrategias de aprendizaje: bases para la intervención psicopedagógica. *Rev. Psicopedagogía*, pp20(62) 136-42.
- Moriña, A. (2011) *Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de Educación Primaria* (tesis de maestría). Universidad de Sevilla.
- Navarrete, C. (2013). *Institución escolar: Dimensión Pedagógica*, Recuperado de <http://celestenavarrete.blogspot.com/p/dimension-pedagogica.html>
- Organización Mundial de la Salud, (2001) “*Clasificación psicopedagógica de la discapacidad intelectual*”. Recuperado de pág. web en agosto de 2015: <http://discapacidadintelectual09.blogspot.com/2009/06/grados-de-afectacion-de-la-discapacidad.html>.
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista colombiana de Psiquiatría*, 40(4) ,670-699.
- Palacios, A., Bariffi, J. (2014). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* Recuperado de: <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/402>.
- Peydro, S., Algusti, J., y Company, J. (1997). *La educación de los alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes*, Mudeco, España, editorial Generalitat Valenciana.
- Pliego, N. (abril 2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural *HEKADEMOS REVISTA DIGITAL* año IV – numero 8
- Reyes, C., Harb, L., Ortiz, M. (2008). Estudio de prevalencia de dificultades de lectura en niños de 7 años escolarizados de barranquilla. *Psicología desde el caribe*. Redalyc. pp(22), 37-49. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21311866004>

- Rodríguez, M., Echeverri, C., Flórez R., Moreno, M (2011). Acompañamiento de lectura en inclusión escolar de estudiantes hipoacúsicos de primaria, usuarios del castellano. *Revista Árete: ISSN. 1657-2513 2011, vol. 11, No. 1, 39-54.*
- Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. Bogotá, Colombia: Mc Graw-Hill/interamericana editores, S.A.
- Secretaría de Educación del Distrito (2014). *Educación incluyente*. Recuperado de pág. web agosto de 2015, <http://www.educacionbogota.edu.co/temas-estrategicos/educacion-incluyente>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral*.
- Serna, A., Vanegas, A., Álvarez, E., Niño, N., y Ramírez, D. (enero-abril 2005). Propuesta didáctica para el desarrollo de repertorios básicos atención y memoria niñas y síndrome Down integrados al aula regular, *Educación y pedagogía* (41) XVII 115-130. Recuperado en página web en agosto de 2015: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6031/5437>
- Solano, R, (2010). *Conocimiento sobre educación inclusiva en los docentes del nivel inicial de colegios estatales del distrito de bellavista callao* (tesis de maestría) Universidad San Ignacio de Loyola, Lima Perú.
- Soto, N., y Vasco, C. (2008). Representaciones sociales y discapacidad, Universidad de Manizales Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ - Año V, 8(1), 3-22.
- Toboso, M., Ferreira, E., Díaz, M., Fernández, E., Villa, N., y Gómez, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Sociología de pensamiento crítico*, pp 6(1),279-295. Recuperado en agosto de 2015 de la pág. web, de: <http://www.intersticios.es>
- Torro, P., Agustín A, Javier y Company R. J. (1997). *La educación de los alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes*, Valencia: Generalitat Valenciana.
- Universidad Camilo José Cela, (2002). *Enciclopedia de Pedagogía*, Tomo 3, [Versión impresa] Editorial Espasa, Siglo XXI.

Verdugo, M, (mayo- agosto 2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, pp 23-43.

Verdugo, M, (2010). Últimos avances en discapacidad intelectual, *SIGLOCERO pp (236) 41 7-21*.

Verdugo, M, (1994). *El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR SIGLO CERO*, (153) 5- 24. Recuperado de la p, web http://sid.usal.es/idocs/F8/ART4099/verdugo_AAMR_92.pdf

Anexos

Anexo 1

ENCUESTA DOCENTES

A continuación responda sí o no según su criterio.

1. Sabe que es un aula inclusiva. SI _____ NO _____
2. En su lugar de trabajo existen estas aulas. SI _____ NO _____
3. Tiene en el aula de clases niñ@s con Necesidades Educativas Permanentes. SI _____
NO _____
4. Está preparado para tener esta población. SI _____ NO _____
5. Conoce la definición de Necesidades Educativas Permanentes. SI _____ NO _____
6. Sabe que es un déficit cognitivo. SI _____ NO _____.
7. Utiliza diferentes estrategias metodológicas en su clase para los niñ@s con discapacidad.
SI _____ NO _____
8. Se ha modificado el plan de estudios en la institución donde labora.
SI _____ NO _____.
9. Existe algún proyecto enfocado en esta población. SI _____ NO _____.
10. Se ha modificado el manual de convivencia incluyendo esta población.
SI _____ NO _____.

Anexo 2

CUESTIONARIO DOCENTES

Contesta lo más claro posible y con sinceridad.

1. ¿Qué es discapacidad? _____
2. ¿cuáles son las causas de una discapacidad? _____
3. ¿Qué tipos de discapacidad hay? _____
4. ¿Por qué se crearon las aulas inclusivas? _____
5. ¿Qué es un aula inclusiva? _____
6. ¿Qué políticas distritales se crearon para las aulas inclusivas?

7. ¿Qué es necesidades Educativas Permanentes?

8. Nombre algunas estrategias que ha utilizado con estudiantes de Necesidades Educativas Permanentes. _____
9. ¿Qué adaptaciones se han hecho para estos estudiantes? _____
10. se cuentan en las Instituciones Educativas Distritales personal especializado para atender esta población _____

Anexo 3

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UNA INVESTIGACIÓN

Respetado(a) señor padre o madre de familia _____ . Por medio del presente documento le solicito permiso para la participación voluntaria de su hijo(a) _____ del grado 102 del colegio José Martí IED, en la realización de actividades inclusivas programadas en clase, que son el fundamento de la investigación “ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN AULAS INCLUSIVAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA Y ESCRITURA Las actividades serán documentadas en fotografías, videos, entrevistas y producciones escritas. Yo, NOHORA ESPERANZA CAÑÓN, he diseñado y elaborado estas actividades como parte de un ejercicio académico e investigativo, que tiene como objetivo el soporte de la investigación.

La información obtenida a partir de los trabajos tendrá un carácter eminentemente confidencial, de tal manera que el nombre de su hijo(a) no será público por ningún medio. Igualmente, usted podrá tener conocimiento de la interpretación de los resultados de la investigación.

En consideración de lo anterior, agradezco su colaboración y participación voluntaria. (si desea que su hijo o hija participe, por favor marque sus datos personales en la parte inferior de la hoja y firme en el espacio designado).

(Yo) _____ identificado con el documento de identificación número: _____ de _____, expreso voluntaria y concientemente mi deseo en la participación de mi hijo en la realización de todas las actividades propuestas _____ en la fecha y lugar previstos por el autor de la prueba.

En constancia firma,

CC:

Anexo 4

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UNA INVESTIGACIÓN

Respetado(a) señor(a) _____ por medio del presente documento le solicito su participación voluntaria en la realización por escrito de una encuesta sobre inclusión que yo NOHORA ESPERANZA CAÑÓN he redactado como parte de un ejercicio académico e investigativo, que tiene como objetivo un diagnóstico sobre el conocimiento del tema de inclusión y aulas inclusivas en la Institución Educativa. La fecha de aplicación será el día _____ a las _____ en el colegio.

La información obtenida a partir de las respuestas en la encuesta tendrá carácter eminentemente confidencial, de tal manera que su nombre no se hará público por ningún medio. Igualmente, usted podrá tener conocimiento de la interpretación de sus resultados.

En consideración de lo anterior, agradezco su participación voluntaria en la realización de esta encuesta (si desea participar, por favor marque sus datos personales en la parte inferior de la hoja y firme en el espacio designado).

(Yo) nombre del participante _____ identificado con el documento de identificación número: _____ de _____, expreso voluntaria y concientemente mi deseo de participar en la realización de la encuesta _____ en la fecha y lugar previstos por el autor de la prueba.

En constancia firma,

CC:

Anexo 5

MI HISTORIA DE VIDA

Nombres: _____

Apellidos: _____

Fecha de nacimiento: _____

Lugar de nacimiento: _____

Edad: _____ RH _____

Enfermedades: _____

Medicamentos: _____

En el embarazo presento alguna complicación: _____ ¿Cuál?

Que medicamentos tomo durante el periodo de gestación: _____

¿Cuál? _____

En el momento del nacimiento tuvo alguna complicación: _____ ¿Cuál?

No de hermanos: _____

Lugar que ocupa entre los hermanos: _____

Lugar de procedencia: Urbano: _____ Rural: _____

ENTORNO SOCIO- FAMILIAR:

Nombre de la madre: _____

Fecha y lugar de Nacimiento _____

edad _____ No de hijos: _____ No de embarazos: _____

Partos normal _____ partos por cesárea _____

Fuma: _____ ingiere licor: _____ sustancias psicoactivas: _____

Enfermedades: _____

Medicamentos: _____

Nombre del padre: _____

Fecha y lugar de Nacimiento _____

edad _____ no de hijos: _____

Fuma: _____ ingiere licor: _____ sustancias psicoactivas: _____

Enfermedades: _____

Medicamentos: _____

RELACIONES FAMILIARES

¿Cómo es la relación de la madre con el niño?

¿Cómo es la relación del padre con el niño?

¿Cómo se llama el hermano o hermana que más comparte con él o ella?

¿Cuál es la persona que menos comparte con él o ella? _____

¿Por qué? _____

CUÁNTO SABEN DE MÍ:

¿Cuál es la comida favorita? _____

¿Cuál es la comida que menos le gusta? _____ ¿Por qué? _____

¿Cuál es el color favorito? _____

¿Cuál es el color que menos le gusta? _____ ¿Por qué? _____

¿Cuál es el animal favorito? _____

¿Qué animal no le agrada? _____ ¿Por qué? _____

¿Cuál es el juguete favorito? _____ ¿Por qué? _____

¿Qué juego le agrada menos? _____ ¿Por qué? _____

A que le tiene miedo. _____ ¿Por qué? _____

¿Cómo se llama su mejor amiga? _____

¿Cómo se llama su mejor amigo? _____

Le gusta ir al colegio _____ ¿Por qué? _____

En qué lugar del colegio le gusta estar. _____

¿Por qué? _____

¿Cuál es la asignatura que más le agrada? _____ ¿Por qué? _____

¿Cuál es la asignatura que menos le agrada? _____

¿Por qué? _____

¿Qué le agrada de su profesor o profesora?

¿Qué no le agrada de su profesor o profesora?

Le gusta bailar: _____ ¿qué género musical? _____ ¿Por qué?

Le gusta cantar: _____ ¿cuál es su canción favorita?

¿Por qué? _____

Le gusta jugar: _____ le gusta leer: _____

Le gusta escribir: _____ le gusta dibujar: _____

Anexo 6

MATRIZ DE LA INFORMACION

Categorías		Actividad Lectura Willy el Tímido			Actividad Receta de cocina: ensalada de frutas			Actividad de la canción
		Video	Diario	productos	Video	Diario	Productos	
Inclusión	Interacción entre los niños	Hay mayor interacción entre ellos evidenciándose en el minuto 10 video: a	Los niños con NEE se sienten orgullosos y todos los niños y niñas del curso tomaron muy enserio su función tanto en la hoja 2 de la lectura del cuento y en la hoja 7 que es la construcción del final.	se evidencia en folio 1 de la sub-actividad creación del final, cuando diseñan entre todos el final del cuento y tienen que entregar un producto por grupo.	Hay mayor interacción entre ellos evidenciándose en el minuto 10 video: cuando Laura se acerca a la hoja de zahira en el video PB180077	Se le dificulta a Zahira interactuar en la actividad de la receta que ellos conocían con Laura folio numero 31	folio 18 de noviembre de las galletas y escritura de una de ellas harina y triángulos de mermelada.	En el diario de campo se evidencia cuando en los grupos se aprendían la canción.
	Mayor respeto		En la actividad de lectura del cuento en la página 3 se manifiesta el respeto cuando Laura M hace la lectura de imágenes y sus compañeros están atentos a lo que ella dice.	Dibujo de los personajes folio 1 cuando Laura dibuja a Willy y lo muestra a sus compañeros la figura es hecha con círculos no hay proporción del cuerpo.	En el minuto 43 del video PB180079 Nicol está dibujando la receta de las galletas y Santiago opina esto no es así debe ser redondo.	En el folio 32 se evidencia en la primera sub actividad cuando Sara escucha a Daniel de cómo pueden hacer un pastel y sus ingredientes el comenta que la mamá le ha enseñado a preparar diferentes comidas.		Se evidencia cuando los niños y niñas de cada grupo escuchaban atentos la canción para llevar el ritmo y aprenderse la letra.
	Cambio en el discurso			Folio 10 del dibujo de los personajes Zuly se incluye en el dibujo y escribe	En el minuto 46 al 115 del video PB180095 dice Zaira profe mire este plátano y Laura coge		Cuando en el folio 5 se evidencia el cambio del folio 4 cuando	Entre ellos se ayudaban para aprenderse la letra.

				que tuvieron una hija llamada Zuly	la mano de Zaira para ella guiarla pero Zaira guía a Laura en los trazos la docente dice porque ese plátano gordo y Zaira contesta a mí me gustan gruesos		Laura dibujo a un señor una señora y la casa y no la olla del arroz, en el 5 Zahira coge la mano de Laura y dibujan entre las 2 la olla del arroz.	
Rol del docente	Menos tiempo de dedicación exclusiva. Mayor preparar		En la hoja 12 del día 24 de octubre en la actividad de elaboración de títeres se les dio las indicaciones y materiales; en la hoja 21 la actividad de la obra de títeres del 12 de noviembre en la cual se prepara el teatrino y la cámara para grabar la obra.			Se les facilito a las 7:00 am los computadores para el trabajo en parejas de la consulta de la receta. El 18 de noviembre se les pidió a los niños y niñas que llevaran una fruta para el siguiente día.		Se dedico tiempo para buscar la letra de la canción y llevarla en un CD para que la escucharan.
	incentivar a los otros niños para que actúen como tutores		En la hoja número 2 en la lectura del cuento siendo la primera actividad de triadas Zahira no quería trabajar con Dairon y ella quería hacer la lectura,		En el minuto 18 del video PB190108 la docente pregunta que si quiere decir algo ella dice que no pero Tatiana le dice en el oído que sí y ella			

			pero cuando la docente le hablo entendió que el niño iba a participar con la lectura de imágenes y ella iba a leer las grafías.		mencion a 2 ingredientes.			
Logro en lenguaje	Lectura de imágenes individual y dibujos representativos del tema.			En el folio de personajes número 1 se evidencia el dibujo de Willy según Laura. Angie dibuja a Willy y le coloca un antifaz de súper Héroe folio 7 se lee con facilidad la intención de la niña.			En la receta trabajo número 3 es entendible los conceptos previos sobre la pizza dibujándola con buenas proporciones.	
	Lectura de imágenes cooperativa			En el folio de personaje numeral 10 la niña dibuja y escribe lo que piensa.				
	Codificación y decodificación en la lectura y escritura.		En el folio 20 en la cual se evidencia que los estudiantes se les hizo entrega del texto o frase que se debían aprender y los niños de	Folio Creación del final en el archivo número 4 se evidencia la escritura aunque con errores de ortografía pero un			En la receta folio número 7 de conocimientos previos cuando escribe zahira como	

			discapacidad debían aprenderse la frase con ayuda de sus padres para que ellos hicieran la codificación y decodificación de las palabras	texto comprensible.			hacer una sopa de pollo describiendo paso a paso como hacerla.	
--	--	--	--	---------------------	--	--	--	--

Anexo 7

MATRIZ CATEGORÍAS

Categorías logro en lenguaje	Actividad que surgió a través del trabajo cooperativo
Comprensión de imágenes 2 niñas con discapacidad intelectual.	Video PB070025 En el minuto 7 -9 Ashly dice la palabra corona y Laura la repite en el minuto 13- 17 ella amplia y dice en la corona que tiene amigos. En el minuto 53 Ashly dice muy bien Laurita
	Video PB070022 En el minuto 19 al 27 Laura dice que ve una niña que quiere comer galletas y en el minuto 33 a 44 ve a un niño que tiene que ir al parque y se montó allí.
Comprensión conjunta niño con y sin discapacidad.	En el video PB070024 en el minuto 1 Karen tenía un cuento porque se estaba haciendo lectura libre y Daniel se acercó y Karen en el segundo 3 y le leyó el texto la niña le ponía atención lo que el niño leía y en el segundo 53 se observa cuando el niño iba señalando las palabras.
	Video PB070024 Daniel se acercó hacer la lectura donde estaba Karen en el minuto 8 comienza en el minuto 45 se evidencia el señalamiento de las palabras del texto.

Anexo 8

Entrevista de los estudiantes

Zahira

- ❖ ¿Cómo te pareció la actividad de la construcción del cuento Willy el tímido?

Muy divertida yo escribí lo que mis compañeros decían.

- ❖ De todas las actividades hechas con el cuento de Willy el tímido ¿cuál fue la que más te gusto?

Hacer los títeres para la obra de Willy y que la profe nos gravara.

- ❖ ¿Cuál papel desempeñaste en las actividades?

En el cuento hice la lectura de “Willy el tímido” y me aprendí un párrafo para la obra, en la receta me toco escribir y en la canción les leí a mis compañeros.

- ❖ ¿Cómo te pareció trabajar en grupo?

Chévere muy divertido.

- ❖ ¿Cómo hiciste para trabajar con la niña o el niño de discapacidad intelectual?

Al comienzo yo quería dibujar la receta pero la profe dijo le toca a Laura, respondí ella no sabe, pero después me toco cogerle la mano y guiarla para que quedara bien.

- ❖ ¿las actividades te llamaron la atención?

Me gustaron todas las actividades más la de la obra de títeres donde la profe nos gravo.

También la receta cuando teníamos los ingredientes y la inventamos estaba muy rica.

Daniel

- ❖ ¿Cómo te pareció la actividad de la construcción del cuento Willy el tímido?

Me gusto porque todos hablábamos algo pero por turnos como nos dijo la profe y yo lo escribía.

- ❖ De todas las actividades hechas con el cuento de Willy el tímido ¿cuál fue la que más te gusto?

La obra con los títeres.

- ❖ ¿Cuál papel desempeñaste en las actividades?

Leí un poquito el cuento de Willy en la receta dibuje y Sara escribía.

❖ ¿Cómo te pareció trabajar en grupo?

Divertido, compartimos y yo decía muchas cosas que mi mamá me enseñó como en la receta de pasteles.

❖ ¿Cómo hiciste para trabajar con la niña o el niño de discapacidad intelectual?

Me tocó trabajar con Dairon en la receta pero no sabe escribir el dibujaba.

❖ ¿las actividades te llamaron la atención?

Si me gusto mas la receta donde inventamos y comimos mucho la profe nos grabo.