

**GRAFOMOTRICIDAD, PRAXIA FINA E IDEOMOTRICIDAD. EJES DE
LA EDUCACIÓN PARA LA AUTONOMÍA EN NIÑOS CON
DISCAPACIDAD COGNITIVA**

**YURIS PAOLA MARTÍNEZ MEJÍA
CÓDIGO: 2015220041**

**JAMILTON ANDRÉS ALVARADO
CÓDIGO: 2013220003**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA
BOGOTÁ, D.C.
2021**

**GRAFOMOTRICIDAD, PRAXIA FINA E IDEOMOTRICIDAD. EJES DE LA
EDUCACIÓN PARA LA AUTONOMÍA EN NIÑOS CON DISCAPACIDAD
COGNITIVA**

Docente: LUIS CARLOS PEREZ FERRO

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA
BOGOTÁ, D.C.
2021**

Dedicatoria

Dedicamos este logro a nuestras familias, amigos y seres queridos que nos ayudaron y apoyaron en este maravilloso proceso.

Agradecimientos

A nuestro tutor, familiares y demás personas que hicieron parte de este proceso:

“Sus palabras fueron sabias, sus conocimientos rigurosos y precisos, a ustedes nuestros profesores queridos, les debemos nuestros conocimientos. Donde quiera que vayamos, los llevaremos con nosotros en nuestro transitar profesional. Su semilla de conocimiento germinó en el alma y el espíritu. Gracias por su paciencia, por compartir sus conocimientos de manera profesional e invaluable, ¡por su dedicación perseverancia y toleran

Tabla de contenido

GRAFOMOTRICIDAD, PRAXIA FINA E IDEOMOTRICIDAD. EJES DE LA EDUCACIÓN PARA LA AUTONOMÍA EN NIÑOS CON DISCAPACIDAD COGNITIVA	1
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA.....	1
2021	1
Dedicatoria.....	3
Agradecimientos	4
Lista de tablas	8
Lista de Figuras.....	9
Lista de Siglas.....	10
INTRODUCCIÓN	11
ANTECEDENTES EMPÍRICOS.	15
- <i>Nacionales.</i>	16
- Internacionales.	17
- Tesis de grado: “Posibilidad de autonomía en adolescentes con discapacidad intelectual no inhabilitaste.” (Universidad UAI, Argentina) Autor: Daher Javier (2014)	17
- Desarrollo de la autonomía personal en la educación primaria aplicada al alumno con discapacidad intelectual leve: propuesta de intervención. (Universidad de Valladolid, España) Autora: Raquel Pascual San Cristóbal.(2015).....	17
- La autonomía en jóvenes con discapacidad intelectual: desde la perspectiva del desarrollo humano. Universidad Iberoamericana Puebla (México) Autor:Ubaldo Jerónimo, María Elena. (2019)	18
MARCO LEGAL.....	19
- ¿Qué artículos de la Constitución Política de Colombia de 1991, abordan el tema de Discapacidad?.....	20
PERSPECTIVA EDUCATIVA.....	24
- DC moderada:	25
- DC severa:.....	25
- DC profunda:	26
- Autismo:.....	26
- Autonomía:	27
- Praxia fina o motricidad fina.....	27
- Ideomotricidad	27
- Grafomotricidad	27
PERSPECTIVA HUMANÍSTICA	29
- Ideal de hombre, cultura y sociedad.....	30

La autonomía como finalidad de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget por Constance Kamii	30
La Importancia de la Autonomía	31
Autonomía Moral.....	32
El desarrollo de la Autonomía en relación con la Heteronomía:	33
Constructivismo	39
Autonomía Intelectual.....	42
- Un Tipo de Constructivismo	44
PERSPECTIVA PEDAGÓGICA	48
- Concepción de Educación Física.	48
MODELO PEDAGÓGICO.	48
- Modelo Constructivista.	48
- Evaluación.....	49
- Alumno	50
- Docente	50
- Rol del estudiante y del profesor.....	50
- Sobre mediación y constructivismo.	51
PERSPECTIVA DISCIPLINAR.	53
DISEÑO DE LA IMPLEMENTACIÓN	55
JUSTIFICACIÓN	55
OBJETIVOS.....	55
General.....	55
Específicos.	55
- Evaluación:.....	61
- Estilo de evaluación:	61
Descripción del formato Unidad 1.	62
Descripción del formato Unidad 2	63
Descripción del formato Unidad 3	64
<i>Ejecución piloto.....</i>	67
MICRO CONTEXTO.....	67
Ficha técnica de la institución.....	67
- ÁMBITO EDUCATIVO.....	68
- Año de creación: 2019	68
- Población: niños convencionales y con discapacidades físicas, cognitivas y sensoriales. Grupo mix7 niños en condición de discapacidad cognitiva entre los 13 y 18 años	68
- ASPECTOS EDUCATIVOS.	68
- Filosofía:	68

- Misión:	68
- Visión:.....	68
PRINCIPIOS INSTITUCIONALES.....	68
- Legalidad y transparencia	68
- Participación comunitaria	69
- Compromiso con el futbol y los deportistas	69
- Autonomía y liderazgo de los deportistas.....	69
- Planta física.....	69
MICRODISEÑO	70
ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA.....	80
INCIDENCIAS EN EL CONTEXTO Y EN LAS PERSONAS.....	82
INCIDENCIAS EN EL DISEÑO.....	84
REFERENCIAS	85

Lista de tablas

Tabla 1 Macro diseño Unidad 1	57
Tabla 2, Macro diseño Unidad 2	58
Tabla 3, Macro diseño Unidad 3	59
Tabla 4 Micro diseño	60
Tabla 5, Formato Evaluación Unidad 1.	62
Tabla 6, Formato Evaluación Unidad 2.	63
Tabla 7, Formato Evaluación Unidad 3.	64
Tabla 8, Formato Evaluación Docente	65

Lista de Figuras

Ilustración 1, Logo Escuela Deportiva Nueva Generacion	67
Ilustración 2 Cancha Villa Gladys- Engativá	69

Lista de Siglas

EF	Educación Física
LEF	Licenciatura en Educación Física
MEN	Ministerio de Educación Nacional
PCP	Proyecto Curricular Particular
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
DC	Discapacidad cognitiva

INTRODUCCIÓN

Se presenta una propuesta curricular particular en el marco general de la experiencia de formación del licenciado en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Esta propuesta se centra en el análisis de la discapacidad cognitiva y su relación con la educación física, particularmente desde las expresiones motoras y praxicas que constituyen a los sujetos. Esta propuesta sigue la misma línea temática abordada en el ciclo de profundización I materializada en la revista sistematizando ando vol. 16 numero 2 “*Crónicas pedagógicas: un abordaje a la discapacidad cognitiva desde la educación física en niños de básica primaria*” lo que permitió continuar el abordaje de un tema de interés personal, y del cual no se ha hecho una amplia exploración por parte de la educación física a nivel escolar.

A lo largo de la historia, el concepto de discapacidad cognitiva ha sido diverso y ha sufrido diferentes interpretaciones, en muchos de los casos las personas en condición de discapacidad cognitiva son marginadas y excluidas de una vida social activa, tratándolos como inferiores, retrasados e incapaces, entre otros. En cuanto a los antecedentes investigativos, se puede observar que la discapacidad cognitiva ha sido analizada desde diferentes campos como el médico, el psicológico, el terapéutico y desde algunas intervenciones de la educación física tradicionalista. En la mayoría de los casos dichos aportes e intervenciones han sido fragmentados, lo que no responde a las necesidades de esta población.

Avanzando en el tema, en el trascurso del proceso formativo, realizamos una serie de abordajes desde la educación física en la escuela, implementando diarios de campo, encuestas y observaciones pasivas que, junto con el deseo investigativo permitieron precisar una serie de necesidades (aburrimiento, calidad de vida, problemas de salud, ansiedad, autonomía personal, estrés, sedentarismo... entre otros) las cuales abordaremos en este PCP. Dichas necesidades se convirtieron en la oportunidad de resignificar el rol de la educación física en el contexto de la discapacidad cognitiva, lo que permitió el abordaje de prácticas motrices que generaron espacios de reflexión y autonomía en el entorno educativo. Esto sustentado por un marco de referentes teóricos que nos permiten fijar el campo de acción y reflexión en cuanto a la discapacidad cognitiva y su relación con la interdisciplinariedad de la educación física en la escuela.

Con base a las necesidades enunciadas anteriormente, surge un cuestionamiento que permitió plantear la siguiente pregunta investigativa ¿De qué manera el desarrollo de la praxia fina, la ideomotricidad y grafomotricidad fortalece la autonomía en niños con discapacidad cognitiva? a dicha pregunta, en el transcurso de la propuesta curricular se intentara dar una respuesta que deje en evidencia los factores más relevantes de la investigación. Es así, como se plantean los objetivos de este proyecto curricular, partiendo de que estos fueran reales, alcanzables y claros lo que no permite caer en ambigüedades y falsas interpretaciones. Ahora bien, el propósito de este proyecto curricular particular es la adquisición de competencias psicomotrices en niños con discapacidad cognitiva y su relación con la autonomía, mediadas por la grafomotricidad, ideomotricidad y praxia fina contenidos de la tendencia psicomotricidad. De esta manera focalizamos nuestro accionar pedagógico para establecer un objetivo general, el cual nos permite proponer espacios de aprendizaje desde el cuerpo que desarrollen la praxia fina, la ideomotricidad, la grafomotricidad y la autonomía en niños con discapacidad cognitiva.

Dicho esto, y de manera complementaria planteamos unos objetivos específicos que permitieron identificar y poner en evidencia las habilidades motrices (Praxia fina, Ideomotricidad, Grafomotricidad.) de los participantes. Al igual que comprender y dar ejemplos de metodologías y estrategias pedagógicas fundamentadas en teorías que facilitaron el mejoramiento de las habilidades motrices y la autonomía. Y finalmente implementar la Propuesta Curricular Particular, a la par de una evaluación que permitió evidenciar fallas, aciertos, desaciertos, progresos y correcciones o posibles variables, que se dieron en el proceso.

JUSTIFICACIÓN

Este proyecto busca generar planteamientos y cuestionamientos acerca del rol de la educación física en el análisis y adaptación de las habilidades motrices en el caso particular de los niños en condición de discapacidad cognitiva. Esto sin restar relevancia a la posibilidad de ampliar el campo de acción a poblaciones diferentes en los diversos contextos educativos y así generar otro tipo de reflexiones pedagógicas.

Desde las experiencias y aprendizajes académicos adquiridos hasta el momento, es relevante situarnos en el porqué de la elaboración e implementación de las propuestas curriculares particulares. Dichas propuestas, permiten ahondar en los saberes y campos de acción de la educación física, estableciendo nuevas representaciones de ésta desde la escuela, y así transformar el entorno sociocultural de los sujetos inmersos en ella.

Así mismo, la interacción de teorías humanistas, pedagógicas y disciplinares permiten el constructo de fundamentos para nuevas propuestas curriculares, con las que se busca dar cuenta de experiencias académico-pedagógicas, recogidas a lo largo de las interacciones con diferentes poblaciones. Y de igual manera, que estas permitan ampliar la perspectiva acerca de las problemáticas individuales y colectivas que presentan y que de la educación física y el rol docente se aportaría para su análisis y reflexión.

Por otra parte, resaltaremos la relevancia de nuestra propuesta curricular, desde diferentes ámbitos como la educación, la EF, la facultad de EF con el fin de evidenciar la magnitud y las implicaciones de la propuesta en los diferentes contextos. Es así como, se considera que este proyecto curricular particular, es importante para la educación porque genera procesos de inclusión a nivel educativo y social, a su vez crea variadas propuestas interdisciplinares que atienden a las necesidades de la discapacidad cognitiva. En cuanto a la EF es importante rescatar la relación directa que existe con la calidad de vida de los sujetos y como está transforma su entorno y de igual manera la implementación de los contenidos disciplinares de la EF a las necesidades de la población con DC, Así mismo es pertinente nombrar la importancia que tiene en la escuela, dando la oportunidad de resignificar el accionar docente dentro de ella y el aporte que da desde la disciplina, creando interpretaciones y fundamentos de desarrollo en esta población.

Ahora bien, es claro que hemos seleccionado este ámbito porque probablemente sea este uno de los contextos menos abordados por la EF, como anteriormente fue mencionado, los campos de trabajo que abordan esta población no han llegado más allá de unos temas centrados fundamentalmente en el diagnóstico y el tratamiento de las deficiencias y discapacidades, lo que permite a este proyecto centrar su visión en cada una de las subjetividades y particularidades de los individuos con los que se trabajó, ayudando a la construcción social y personal de ellos.

ANTECEDENTES EMPÍRICOS.

Lo siguiente constituye un cumulo de experiencias educativas realizadas en diversas instituciones y en diferentes momentos históricos, se indican como fuente de este proceso para la comprensión del fenómeno estudiado. En los trabajos presentados se pone en relieve el análisis de los objetos de estudio, temas en común, las metodologías y los resultados hallados. En primer lugar, a nivel local tenemos dos trabajos de la universidad pedagógica nacional, en segundo lugar, a nivel nacional evidenciamos 4 artículos de la constitución nacional del 91 y la cartilla cognitiva del ICBF y en tercer lugar a nivel internacional referenciamos tres trabajos de grado de las universidades UAI (Argentina) Valladolid (España) y la iberoamericana de Puebla (México).

- Locales:

Educación física: potencializadora de procesos e interdependencia en personas con discapacidad cognitiva. (Universidad Pedagógica Nacional) Autores: Gutiérrez Vásquez, Karol; Ortiz Cortés, Bibiana (2018). Trabajo de grado que se propone la formación de un ser humano interdependiente, capaz de ser y hacer en la medida de sus posibilidades, que se construye a partir de la Educación física como principal área de conocimiento motriz y humano, la cual a partir de elementos indispensables, como lo son: el modelo pedagógico, tendencia de la Educación Física, concepción de hombre , diversidad, posibilitan experiencias que construyan el sentido de la educación en el contexto de las personas con discapacidad.

De igual manera durante el desarrollo de este PCP se generan procesos y dinámicas que dan la oportunidad de establecer relaciones enseñanza-aprendizaje de forma horizontal posibilitando en el estudiante, ser ente activo que contribuye a su proceso, de acuerdo con sus experiencias e intereses.

- Educación Física procesos de interdependencia en población con discapacidad cognitiva (Universidad Pedagógica Nacional) Autores: Zamora Rico, Fabián Camilo; Castaño Osorio, Iván Darío; Gordillo Sánchez, Iván Eduardo (2015):

El presente trabajo de grado es una propuesta educativa dirigida a población en condición de discapacidad cognitiva, la cual busca posibilitar procesos de interdependencia desde la educación física, con el fin de generar sujetos capaces de desenvolverse en la sociedad actual de forma más activa, en donde las interrelaciones se den con alto grado de reciprocidad y que la interdependencia sea el eje fundamental de las mismas. Para ello se propone la implementación de un diseño curricular y estrategias pedagógicas, humanísticas y disciplinares con el objetivo de identificar las necesidades, problemáticas y oportunidades de la población en discapacidad cognitiva, partiendo de actividades acordes al contexto, para luego ser evaluadas dando cuenta si se alcanzaron o no los objetivos propuestos en todas las etapas del proyecto.

- **Nacionales.**

- ¿Qué artículos de la Constitución Política de Colombia de 1991, abordan el tema de Discapacidad?:
 - I. Artículo 13.” El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan”.
 - II. Artículo 47: “El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran”.
 - III. Artículo 54: “Es obligación del Estado y de los empleadores ofrecer formación y habilitación profesional y técnica a quienes lo requieran. El Estado debe propiciar la ubicación laboral de las personas en edad de trabajar y garantizar a los minusválidos el derecho a un trabajo acorde con sus condiciones de salud”.
 - IV. Artículo 68: “La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado”⁴

Cartilla cognitiva ICBF (2008): Este documento es elaborado por el icbf, la alcaldía mayor de Bogotá y la caja de compensación familiar compensar; brinda

orientaciones pedagógicas para la atención y promoción de la inclusión en niños con discapacidad cognitiva.

- **Internacionales.**
- **Tesis de grado: “Posibilidad de autonomía en adolescentes con discapacidad intelectual no inhabilitaste.” (Universidad UAI, Argentina) Autor: Daher Javier (2014)**

Este trabajo de investigación se fundamentó en analizar la problemática de la autonomía en adolescentes que padecen una discapacidad intelectual no inhabilitable. El ejercicio de la autonomía adquiere características peculiares en individuos con alguna discapacidad mental y los padres no son ajenos a este proceso. La forma en que los padres pueden atravesar los distintos procesos y mecanismos psicológicos que exige la llegada de un hijo discapacitado al mundo, va a ser determinante en la posibilidad de autonomía de dicho hijo. De este modo, con esta investigación se pretende realizar un aporte que ayude a esclarecer las implicancias que tiene el vínculo padres- hijo, en el grado de autonomía que pueda desarrollar este último, particularmente cuando padece una discapacidad intelectual.

- **Desarrollo de la autonomía personal en la educación primaria aplicada al alumno con discapacidad intelectual leve: propuesta de intervención. (Universidad de Valladolid, España) Autora: Raquel Pascual San Cristóbal. (2015)**

En el presente TFG se desarrolla una propuesta de intervención, realizada desde el ámbito de la Educación Especial, para el entrenamiento de la Autonomía Personal y las Habilidades de la vida diaria del alumnado con Discapacidad Intelectual Leve en la Educación Primaria. En la actualidad existe un gran número de casos de alumnos de esta tipología, escolarizados en centros educativos ordinarios, por ello la importancia de atenderles y proponer una respuesta educativa acorde a sus necesidades. Las actividades que se proponen están integradas dentro del currículo ordinario de las áreas instrumentales básicas, con las que se pretenden trabajar aspectos relacionados con la Autonomía Personal, favoreciendo así el desarrollo integral del colectivo al que van dirigidas, así como proporcionarles una mayor calidad de vida.

- **La autonomía en jóvenes con discapacidad intelectual: desde la perspectiva del desarrollo humano. Universidad Iberoamericana Puebla (México) Autor: Ubaldo Jerónimo, María Elena. (2019)**

El objetivo general de la presente investigación fue identificar el nivel de autonomía en jóvenes entre 18 y 25 años con discapacidad intelectual pertenecientes a la organización CIPAAC, mediante la opinión de estos y sus padres para posteriormente comparar los puntos de vista entre ambos grupos de informantes. Participaron cinco jóvenes entre 18 y 25 años y cinco padres de familia. El instrumento utilizado tiene su base en la Escala de calidad de vida y está conformado por 19 ítems que miden la autonomía en cinco dimensiones. Los resultados arrojaron que los jóvenes con discapacidad intelectual se perciben con autonomía media - baja, mientras que los padres de familia perciben a sus hijos con una autonomía media - alta; demostrando que existe desacuerdo entre hijos y papás con respecto a la autonomía percibida. Esta investigación aporta, entre otros aspectos, bases teóricas para una intervención desde el enfoque de Desarrollo Humano como complemento en el trabajo de autonomía en la Discapacidad Intelectual.

Partiendo del análisis de los trabajos expuestos, se llega a la conclusión que efectivamente hay una serie de abordajes similares a la temática propuesta por nosotros, que ahondan desde diferentes disciplinas las problemáticas y necesidades de la población con DC, teniendo como eje central la autonomía y la interdependencia generando la percepción de que esta ha sido identificada como una oportunidad común de abordar la población. Cabe mencionar que se evidencia el reconocimiento que se hace al diagnóstico clínico y el tratamiento terapéutico de esta condición desde la psicología, la fisiología, la educación física, etc. Permitiendo la formulación de propuestas y proyectos investigativos alternativos con fines diferentes a los técnicos, abriendo un espacio para repensar la concepción de cuerpo, salud, educación física y autonomía. Lo que lleva a reflexiones desde la familia, la escuela y el rol docente.

Ahora bien, los resultados evidenciados llevan en común la construcción social del sujeto, todos dan muestra de unos sujetos socialmente más activos, e independientes a su núcleo familiar, conscientes de los procesos autónomos que pueden llevar a cabo y la importancia de ellos con relación a sus comportamientos dentro de la escuela, la familia y su entorno.

MARCO LEGAL

El artículo 67 de la constitución política de Colombia, promulga “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura”, no obstante, cuando se habla de educación a personas en condición de discapacidad el tema adquiere un grado de complejidad diferente, porque es necesario hacer alusión a temas como la inclusión social y accesibilidad, que satisfagan lo expuesto por la constitución.

En Colombia los ambientes de enseñanza-aprendizaje dirigidos a la comunidad con discapacidad son escasos, es decir que el derecho a la educación presenta un espectro reducido cuando es orientado a personas con discapacidades o patologías especiales; este fenómeno se presenta en instituciones de educación primaria y bachillerato en donde las aulas de clase proporcionadas por el estado no cuentan con los medios necesarios para ofrecer una educación acorde a población en condición de discapacidad, no es sorpresa que en la educación superior suceda lo mismo. En un reporte entregado por el ministerio de educación indica que de las instituciones de educación superior encuestadas el 39% afirman haber tomado medidas para facilitar el entorno y servicios ofrecidos a la comunidad con discapacidad auditiva, en contraste el 61% no ha tomado medidas al respecto, y como un dato interesante, de ese porcentaje que realiza medidas para mejorar las condiciones de esta población en las instituciones se evidencia que el manejo de las TIC es el que menos se apropia.

A nivel curricular existen algunas instituciones educativas que incluyen en su oferta académica asignaturas orientadas al área de gerencia de proyectos, cuya guía por excelencia a través del tiempo ha sido el PMBoK el cual normalmente se encuentra en lengua extranjera (inglés), sin embargo aunque existen versiones traducidas al español éstas generan ambigüedad en los conceptos, por tal motivo se sugiere trabajar el contenido en el idioma original, lo cual se materializa en una dificultad para el estudiante, generando una barrera idiomática en la mayoría de los casos, así mismo, para los educandos con discapacidad auditiva esto se convierte en una tercera lengua para su aprendizaje, pues no solo deben pasar los conceptos de un idioma a otro, sino que adicionalmente a LSC

- **Normograma**

Comprender la constitución vigente, leyes, reglamentos y normas de autorregulación sobre el tema que estamos discutiendo actualmente es fundamental para definir nuestro comportamiento con el fin de delinear el alcance de su responsabilidad, de modo que pueda comprender todo lo relacionado con leyes y reglamentos. Se permite consolidar las bases para el goce de los derechos y obligaciones de todas las personas, especialmente de los discapacitados en Colombia, sus familias, cuidadores y todas las personas en todas las etapas de la vida. Según el ministerio de salud y protección social en su normograma de discapacidad para la República de Colombia dispone en el ARTÍCULO 18. El Derecho a la Recreación y Deporte. En el cual se expone: Implementación de los lineamientos para Fomentar y Desarrollar la Inclusión de la población con discapacidad en educación física, recreación, actividad física y deporte a través de proyectos de cofinanciación con los Entes Departamentales del Deporte y la Recreación. 2013 resolución 000136 de 2017 por la cual se emite la norma reglamentaria del Programa Súperate Intercolegiados. Circular 04 de 2015 Lineamientos para la destinación e inversión de los recursos del impuesto a los cigarrillos nacionales y extranjeros que se expenden al público en todo el Territorio Nacional y del impuesto nacional al consumo de la telefonía móvil, en materia deportiva. Marco conceptual.

- **¿Qué artículos de la Constitución Política de Colombia de 1991, abordan el tema de Discapacidad?**

- I. Artículo 13.” El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan”.
- II. Artículo 47: “El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran”.
- III. Artículo 54: “Es obligación del Estado y de los empleadores ofrecer formación y habilitación profesional y técnica a quienes lo requieran. El Estado debe propiciar la ubicación laboral de las personas en edad de trabajar y garantizar a los minusválidos el derecho a un trabajo acorde con sus condiciones de salud”.

IV. Artículo 68: “La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado”⁴.

- Decreto 1421 de 2017

El pasado 27 de agosto de 2017 fue expedido el decreto 1421 de 2017 por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.

- ¿Qué es la educación inclusiva?

Es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo.

- Sentencia C-174 de 2004. Derecho de igualdad de los discapacitados.

Como lo ha explicado la Corte en numerosas ocasiones con la expresión acciones afirmativas o de diferenciación positiva se designan políticas o medidas dirigidas a favorecer a determinadas personas o grupos, ya sea con el fin de eliminar o reducir las desigualdades de tipo social, cultural o económico que los afectan, bien de lograr que los miembros de un grupo subrepresentado, usualmente un grupo que ha sido discriminado, tengan una mayor representación. La Corte ha precisado que con dichas acciones si bien se acude a criterios que como la raza o el sexo en principio resultan discriminatorios y si bien ellas significan que el beneficio que se concede a ciertas personas tiene como forzosa contrapartida un perjuicio para otras, ello no significa que con las mismas se contravenga el principio de igualdad.

- Sentencia T-443 de 2004. Derecho de acceso a la educación.

Del anterior recorrido normativo, se desprenden las siguientes consecuencias: i) Aunque en principio la educación es una responsabilidad de la familia, de la sociedad y del Estado, principalmente corresponde a este último el deber imperativo de garantizar el acceso y la permanencia al sistema educativo a los menores discapacitados. ii) Los menores discapacitados tienen derecho preferencial a exigir el cumplimiento y la efectividad del derecho a la educación pues “aparte del tratamiento de favor que debe dispensarse al niño, en cualquier proceso social, en el presente la consideración de disminuido psíquico del menor supone un trato todavía más especial”. III) Una forma de promover las condiciones para que sea efectivo el derecho a una igualdad de oportunidades en el acceso al sistema educativo de los menores discapacitados, es otorgarles un trato cualificado y privilegiado.

- Sentencia T-078 de 2005 derecho a la igualdad de las personas con discapacidad.

El Estado tiene la obligación de proteger especialmente a aquellas personas que, por su condición física, económica o mental, se encuentren en circunstancias de debilidad manifiesta. Así mismo, establece que el Estado adelantará una política de integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos y que prestará la atención especializada a quienes lo requieran. Por último, dispone que la educación de personas con limitaciones físicas, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado. A lo anterior debe agregarse que uno de los fines esenciales del Estado, según lo dispone el artículo 2º de la Carta Política, es el de garantizar la efectividad de los derechos consagrados en la Constitución.

- Sentencia T-170 de 2007 derecho a la educación de menor con discapacidad.

De conformidad con las políticas de descentralización administrativa, las competencias en la materia de las entidades territoriales están en cabeza de las Secretarías de educación departamentales, municipales y distritales, que finalmente, son las entidades encargadas de organizar la prestación del servicio educativo, garantizando las condiciones adecuadas de acceso, permanencia y calidad. En lo que tiene que ver con el Distrito Capital, “la prestación del servicio educativo a personas con discapacidad se enmarca en la política educativa que formula la Secretaría de Educación Distrital, de acuerdo con los criterios establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y el Plan

Distrital de Desarrollo” Por este motivo la Secretaría de Educación del Distrito es quien coordina la educación preescolar, básica y media en Bogotá.

- Sentencia T-022/09 derecho a la educación del menor discapacitado

La línea jurisprudencial expresada en síntesis es la siguiente para la Corte las personas con limitaciones psíquicas y físico sociales (I) gozan de la especial protección del Estado; (II) son titulares de los derechos fundamentales a la educación y a la igualdad, en los componentes prestacionales reconocidos y determinados por el Estado en el marco de su política pública de educación; quiere decir que (III) estas personas pueden reclamar directamente los contenidos fundamentales del derecho a la educación que derivan directamente de la Carta por vía de la acción de tutela. Lo anterior implica el deber correlativo de las entidades estatales de (I) garantizar la disponibilidad, el acceso, la permanencia y la calidad en la prestación del servicio de educación, los cuales deben suministrarse en condiciones de igualdad, y bajo la consideración de las condiciones especiales de las personas afectadas con dichas limitaciones, de tal forma que (ii) sus procesos de aprendizaje y socialización sean lo más parecido posible a los de cualquiera de los educandos que carecen de alguna discapacidad.

PERSPECTIVA EDUCATIVA

En este apartado buscamos exponer los referentes teóricos que sustentan nuestro proyecto curricular particular bajo tres grandes ejes; el humanístico desde la teoría del desarrollo socio afectivo de Jean Piaget intentado establecer las relaciones entre hombre, cultura y sociedad. El pedagógico basándonos en el modelo constructivista de Jean Piaget y el disciplinar abordando los conceptos de praxia fina, ideomotricidad y grafomotricidad desde la tendencia psicomotricidad de Jean le Boulch. Para iniciar desplegaremos un marco teórico de conceptos importante para la comprensión de dicha perspectiva.

- Discapacidad cognitiva

"La discapacidad intelectual consiste en un rendimiento intelectual general inferior a la media, que se origina durante el periodo de desarrollo y que se asocia con discapacidades en la conducta adaptativa" (Heber, 1961).

"La discapacidad intelectual consiste en un rendimiento intelectual general significativamente inferior al promedio, que se relaciona o está asociado con discapacidades de la conducta adaptativa y que se manifiesta durante el período del desarrollo". (Grossman, 1983). "Discapacidad intelectual es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, tal como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años". (AAMR, Ad Hoc Committee on Terminology and Clasificaron, 10ma. Versión). "La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento cognitivo como en conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años." (Luckasson y Cols, 2011).

- Tipos.

DC ligera o leve : Este es un grupo mayoritario y, al igual que el anterior, no claramente deficientes. La mayoría de las veces con origen cultural, familiar o ambiental más que orgánico. Muchos casos de DC ligera sólo se detectan cuando los niños o niñas ingresan en la escuela, y muchas veces recién cuando llegan al segundo o tercer curso, cuando las tareas escolares se hacen más difíciles. Presentan mayores dificultades con materias como lectura, escritura y matemáticas. Las personas con DC leve presentan retraso mínimo en áreas perceptivas y motoras, pueden desarrollar habilidades sociales y

de comunicación, logran autonomía personal en alimentación, vestimenta, aseo y transporte, tienen capacidad para adaptarse e integrarse a un mundo laboral, y cuando abandonan la escuela no se nota su discapacidad. En su ambiente familiar y social no suelen presentar problemas de adaptación. Los programas escolares para estudiantes con DC ligera deben acentuar los aprendizajes básicos (lectura, escritura y aritmética) durante la educación primaria, mientras que en primaria superior y secundaria pueden centrarse en programas de capacitación laboral y de enseñanza de oficios, que les posibilite llevar una vida independiente o sem independiente. El tipo de apoyo educativo debe ser intermitente, cuando el/la estudiante lo necesita, con adaptaciones curriculares organizativas, metodologías facilitadoras de los procesos de comprensión y con recursos concretos.

- **DC moderada:**

La mayoría de los niños con DC moderada muestran un significativo retraso del desarrollo durante la edad preescolar. Cuando crecen, las diferencias en el desarrollo intelectual, social y motor general que separan a estos menores de los que no presentan discapacidades suelen aumentar. Hablan tardíamente y con notable dificultad en el lenguaje expresivo y comprensivo. Pueden adquirir hábitos de autonomía personal y social, con más dificultad en la adquisición de éstos últimos. Presentan un aceptable desarrollo motor y pueden adquirir habilidades pretecnológicas básicas para desempeñar algún trabajo. Difícilmente llegan a dominar materias como lectura, escritura y matemáticas. Los niños con DC moderada pueden asistir a aulas especiales en escuelas regulares, con programas altamente estructurados y diseñados para enseñarles las capacidades necesarias para la vida diaria. El apoyo educativo debe ser concentrado, es decir, mayor en áreas específicas curriculares. La mayoría de las personas con discapacidad moderada deben recibir apoyo individualizado y contar con la supervisión de otras personas para vivir y trabajar en la sociedad. Por ejemplo, un niño puede necesitar apoyo en áreas de habilidades sociales y de autocontrol, y no requerirlo en las de cuidado personal y de comunicación. Otra niña podría requerir apoyo en el área de comunicación y ser muy hábil en la realización de tareas hogareñas.

- **DC severa:**

Las personas con DI severa generalmente necesitan protección o ayuda, ya que su nivel de autonomía, tanto social como personal, es muy pobre. Suelen presentar un

importante deterioro psicomotor. Pueden aprender algún sistema de comunicación, pero su lenguaje oral siempre será muy pobre y su comprensión muy limitada. Difícilmente se logra la autonomía en desplazamiento, aseo, alimentación y otras actividades del cuidado personal. Se requiere la escolarización en centros especiales. El tipo de apoyo educativo debe ser extenso, cuando el niño o niña precisa ser apoyado a lo largo de la vida de una manera sistemática. La educación de personas con DI severa se dirige principalmente a la adquisición de habilidades de autocuidado básico relacionadas con la autonomía personal y de comunicación, así como habilidades pretecnológicas muy simples.

- **DC profunda:**

Las personas con DI profunda presentan un grave deterioro en los aspectos sensorio-motrices y de comunicación con el medio. La autonomía personal está seriamente afectada: una persona con DI profunda no es capaz de ocuparse de sus necesidades físicas, carecer parcial o totalmente de movilidad independiente, o requerir cuidados especializados durante las 24 horas del día. Por eso, son dependientes de los demás en casi todas sus funciones y actividades, ya que las discapacidades físicas y cognitivas son extremas.

- **Autismo:**

El autismo es un trastorno que se manifiesta antes de los tres años de edad y se caracteriza por alteraciones en el desarrollo de las relaciones sociales y de la identificación con los demás (aislamiento, incapacidad de comprensión de las demandas sociales, falta de contacto visual), en la comunicación verbal y no verbal (ausencia de comunicación o pobreza de lenguaje, empleo estereotipado y repetitivo del lenguaje) y en la imaginación y creatividad (falta de juego imaginativo), aunque sus causas aún no son muy claras, varios autores sostienen que son orgánicas producto de infecciones congénitas, anomalías genéticas y cromosómicas, lesiones cerebrales o alteraciones metabólicas, aunque desde otros estudios se afirma que se trata de cuestiones psicológicas (su desarrollo emocional queda perturbado por el ambiente familiar). En el 2001, la OMS en su nueva Clasificación de Funcionamiento, Discapacidad y Salud, incluyó que las personas con autismo pueden ser consideradas oficialmente como personas con discapacidad, aunque al igual que otros tipos, en el autismo se presentan clasificaciones según cada paciente, algunos se desempeñan individualmente, llevando sus vidas habituales, mientras que, para otros, los avances pasan por supervisión y terapias que hagan parte de sus procesos de vida.

- **Autonomía:**

Este concepto será abordado desde Jean Piaget, quien nos conduce a una definición de autonomía relacionada con la moral y la toma de decisiones. A lo cual Piaget cataloga como, la capacidad que tiene el agente para reconocer y dar cuenta de las reglas acordadas en determinadas situaciones de la vida práctica en una relación determinada por el mundo exterior. “toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que se adquiere hacia éstas” (Piaget, 1974). Por consiguiente, se hará un intento de mantener una constatación relación entre el ámbito motor, cognitivo y moral. Rompiendo con las dinámicas de la heteronomía (acto de ser gobernado por otros), esperando con esto, la manifestación natural de comportamientos propios del sujeto en el ámbito social.

- A continuación, se referenciarán a partir del autor dos apariciones de lo que se espera por autonomía:

“la autonomía... aparece con la reciprocidad, cuando el respeto mutuo es suficientemente fuerte para hacer que el individuo sienta el deseo de tratar a los demás como el desearía ser tratado; la autonomía moral aparece cuando la mente considera necesario un ideal que es independiente de cualquier presión externa. Por lo tanto, no puede haber necesidad moral fuera de nuestras relaciones con los demás” (Piaget 1932, p 196).

- **Praxia fina o motricidad fina**

La psicomotricidad fina son aquellos movimientos del cuerpo que requieren mayor destreza y habilidad, un mejor dominio de los movimientos, especialmente de manos y pies.

- **Ideomotricidad**

Es la interiorización y representación del esquema corporal, estimulando la capacidad representativa o simbólica y la operativa concreta, donde los movimientos son representados o expresados mediante signos gráficos, símbolos, planos, manipulaciones de objetos real y mentalmente para luego realizar operaciones concretas.

- **Grafomotricidad**

La grafomotricidad es un término referido al movimiento gráfico realizado con la mano al escribir (“grafo”, escritura, “motriz”, movimiento). El desarrollo grafomotriz del niño tiene como objetivo fundamental completar y potenciar el desarrollo psicomotor a través de diferentes actividades. La grafomotricidad entraría dentro del desarrollo motor fino, esto es, aquel que aparece cuando el niño ha desarrollado cierta capacidad de controlar los movimientos, especialmente de manos y brazos. El niño mientras crece va aprendiendo a controlar cada vez más su cuerpo. La grafomotricidad o desarrollo grafomotriz del niño tiene como objetivo fundamental completar y potenciar el desarrollo psicomotor a través de diferentes actividades.

PERSPECTIVA HUMANÍSTICA

- **Desarrollo humano.**

En la teoría de desarrollo abordada en este PCP se tiene en cuenta que los sujetos hacen parte de diferentes sociedades, comunidades y poblaciones, y aun así deben reconocerse como individualidades sociales. Es así como Amartya Sen nos dice que el desarrollo es un proceso de expansión de las capacidades que disfrutan los individuos, donde la libertad real (...) está representada por la capacidad de la persona para conseguir varias combinaciones alternativas de funcionamiento. (Sen, 1992:81) que permite a la persona en los entornos sociales, económicos, culturales, políticos y medioambientales que se encuentre, realizar cosas valiosas para ellos y sus familias. (Sen , 2000). Es por esto, que se quiso hacer una relación entre la teoría de desarrollo como libertad de Amartya Sen y la población en condición de discapacidad trabajada en este PCP.

Ahora bien, esto nos permitió evidenciar que a pesar de que la población se ve marginada, separada y excluida de diferentes contextos sociales, son miembros activos de los grupos familiares pertenecientes a una sociedad determinada, y es por esto por lo que son individuos activos y participes de un desarrollo aportando a la sociedad desde sus propias capacidades y funcionamientos. Esas capacidades individuales dependen de los sistemas económicos, políticos y sociales. Es decir, el sujeto debe entrar en un estado de conciencia constante para entender las implicaciones del contexto y como puede desenvolverse a partir de las características de este. Es por lo que se considera que el estado, el sistema de educación y la sociedad deben salvaguardar las capacidades humanas y crear buenos mecanismos institucionales. Por otra parte, es importante tener claro que el aumento de la libertad del hombre es tanto el principal objetivo del desarrollo como su medio primordial. Entendiendo así que el desarrollo es un proceso constante en el cual las partes involucradas evolucionan en pro de alternativas para el enriquecimiento mutuo, ampliando su concepción de libertad y así mismo generando nuevos niveles de crecimiento. En ese sentido el objetivo del desarrollo está relacionado con la valoración de las libertades reales de que gozan los individuos. Con base en lo anterior ampliaremos las definiciones de capacidades y funcionamientos en relación con la teoría anterior:

Los funcionamientos se refieren a aquellas cosas que las personas logran ser o

hacer al vivir, y que varían desde aspectos tan básicos como alimentarse y estar libre de enfermedades, hasta los más complejos como el respeto por sí mismo, la participación en la vida de la comunidad, la preservación de la dignidad humana, entre otros. Por otro lado, La noción de capacidades se refiere a las posibilidades que tienen las personas para lograr funcionamientos valiosos en la vida y, por tanto, constituye un aspecto fundamental de la libertad que tiene una persona para llevar una determinada clase de vida. Desde este enfoque, la calidad de vida no se reduce al nivel de ingresos o de recursos, ni tampoco a la consecución del placer y la felicidad, sino que destaca la capacidad de los individuos para lograr funcionamientos valiosos, es decir, las posibilidades de las que dispone una persona para elegir el tipo de vida que le resulte valioso vivir.

- **Ideal de hombre, cultura y sociedad.**

A partir de la teoría de desarrollo citada y de los distintos fundamentos, plantearemos para nuestro PCP un ideal de hombre enmarcado en el contexto de la discapacidad cognitiva, basándonos en las cualidades, limitaciones y oportunidades que nos brinde la población. Dicho esto, el ideal de hombre al cual apuntamos es un ser consiente de sí y de los demás, autónomo, capaz de tomar decisiones ante los estímulos y necesidades inmediatas. Un ser que logre conocerse a sí mismo y valorarse como un ser grandioso y maravilloso lleno de virtudes; quien se encuentre consciente de la estima que tiene en la sociedad y la importancia de su propia vida. Para esto es importante conocer y comprender la importancia del entorno inmediato en el que la población se encuentra, (familia, escuela y amigos). El que sin duda alguna configura y establece códigos, normas y símbolos culturales, los que a su vez son transmitidos a los sujetos como patrones conductuales, entendidos dentro de sus limitaciones. Por otra parte, cabe agregar que nuestra intención es desligar la heteronomía ejercida por estos entes a los comportamientos de los sujetos. Y además priorizar la construcción individual de la población que apunte precisamente a lo enunciado al inicio de este apartado

La autonomía como finalidad de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget por Constance Kamii

El Juicio Moral del Niño (Piaget, 1932) fue publicado hace casi medio siglo y desafortunadamente los educadores no han sido influidos por este importante libro. En

él Piaget señala la diferencia entre dos tipos de moralidad: la moralidad autónoma y la heterónoma. También, manifiesta que los niños desarrollan la autonomía, tanto en el ámbito moral como en el intelectual y que la finalidad de la educación debe ser el desarrollo de la autonomía (Piaget, 1948, Capítulo 4). El propósito de este documento es aclarar qué quiso decir Piaget con "autonomía" y demostrar que su teoría proporciona un fundamento científico, para examinar nuevamente lo que estamos tratando de alcanzar con la educación. Desde hace varios años se sabe que las escuelas de países tecnológicamente avanzados han fracasado, como lo demuestra el libro de Crisis en el Aula (Gilberman, 1970). Frente a este problema, los educadores y el público han estado dispuestos a probar únicamente soluciones superficiales, como lo son un regreso a la lectura, la escritura y la aritmética, una disciplina estricta y la introducción a programas de "test". Creo que pronto llegaremos a la conclusión de que las medidas severas no produjeron el respeto por las reglas, ni el aprendizaje deseado. Cuando los educadores se dan cuenta de ello, quizás estén dispuestos a reconocer la apatía y la alienación de sus alumnos como una reacción a las instituciones autoritarias, que tratan de encasillarlos en un molde en lugar de desarrollar su autonomía. Discutiré la autonomía como finalidad de la educación y el tipo de educación que implica la teoría de Piaget.

Tengo la esperanza de que no sólo los educadores, sino también el público, y especialmente los padres de familia, consideren seriamente la importancia de la autonomía para las futuras generaciones. Casi todos nosotros hemos sufrido en escuelas autoritarias y esas instituciones no necesitan ser perpetuadas. Piaget nos proporcionó una teoría científica, con la cual podemos conceptualizar de nuevo nuestros objetivos, así como los medios que utilizaremos para alcanzarlos.

La Importancia de la Autonomía

Comenzaré con una discusión sobre la autonomía moral y la autonomía intelectual, demostrando que las materias académicas se enseñarán de una manera muy distinta si se conciben dentro del objetivo más amplio de la autonomía del niño. Por ejemplo, el maestro trata de transmitir la ciencia únicamente por la ciencia misma, el maestro trata de transmitir datos, teorías y conceptos de actualidad, sin preocuparse de que la instrucción tenga sentido para el alumno. Si, por otro lado, se enseña ciencia dentro del contexto del desarrollo de la autonomía, se hará hincapié en que el alumno encuentre sus propias respuestas a sus propias preguntas por medio de experimentos,

pensamiento crítico, confrontación de puntos de vista; y sobre todo, en que todas estas actividades tengan sentido para él. El desarrollo de la autonomía, en resumen, significa llegar a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual.

Autonomía Moral

Autonomía significa gobernarse a sí mismo. Es lo contrario de heteronomía, que significa ser gobernado por los demás. Se puede ver un ejemplo de la moralidad y la autonomía en Elliot Richardson, con respecto al encubrimiento del asunto Watergate. Él fue el único funcionario del gobierno de Nixon que se negó a mentir y que renunció a su posición. Los demás ilustran la moralidad heterónoma. Cuando se les dijo que mintieran, obedecieron a su superior y colaboraron con lo que sabían que estaba mal hecho. Piaget (1932) proporcionó ejemplos más simples de la moralidad autónoma. En su investigación, le preguntó a niños entre los seis y los catorce años de edad, si era peor mentir a un adulto que a un niño. Los niños pequeños respondieron firmemente que era peor mentir a un adulto. Cuando se les preguntó por qué, contestaron que los adultos saben cuándo una afirmación no es cierta. Los niños mayores, en cambio, tendieron a contestar que a veces se hacía necesario mentir a los adultos, pero que era corrupto hacerlo con otros niños. Este es un ejemplo de moralidad autónoma. Para la gente autónoma, mentir es malo, independientemente de si se es atrapado o no. Piaget inventó muchos pares de historias y preguntó a los niños cuál de los dos personajes era peor, por ejemplo:

Un niño (o niña) pequeña camina por la calle y se encuentra con un perro grande que lo(a) asusta mucho, entonces regresa a su casa y le cuenta a su mamá que ha visto un perro tan grande como una vaca. Un niño regresa de la escuela y le cuenta a su mamá que el maestro le ha puesto una buena nota, lo cual no es cierto; el maestro no le puso nota alguna, ni buena ni mala, entonces su madre, muy satisfecha, lo premia. (P148). Los niños pequeños manifestaron sistemáticamente su moralidad heterónoma afirmando que era peor decir "vi un perro tan grande como una vaca" porque no hay perros tan grandes como las vacas y los adultos no creen esas historias. Por el contrario, los niños mayores, más autónomos, contestaron que era peor decir "el maestro me dio buena nota", precisamente porque dicha afirmación es más verosímil. Y por cierto ¿Qué es moralidad? La moralidad trata acerca del bien y del mal en la conducta humana, en la moralidad heterónoma, estos asuntos se solucionan de acuerdo con las reglas establecidas y la voluntad de las personas con autoridad. En la moralidad autónoma, al contrario, el bien y el mal lo determina cada

individuo a través de la reciprocidad, es decir, la coordinación de los puntos de vista. Para citar a Piaget, 1932, p196:

"La autonomía..... aparece con la reciprocidad, cuando el respeto mutuo es suficientemente fuerte para hacer que el individuo sienta el deseo de tratar a los demás como él desearía ser tratado; la autonomía moral aparece cuando la mente considera necesario un ideal que es independiente de cualquier presión externa. Por lo tanto, no puede haber necesidad moral fuera de nuestras relaciones con los demás" En la moral heterónoma, la mentira se considera incorrecta porque está en contra de ciertas reglas y la voluntad de personas con autoridad. En la moral autónoma, por el contrario, la mentira es considerada mala porque socava la confianza mutua y las relaciones humanas. Sino queremos que otros nos mientan, sentimos la necesidad de ser honestos nosotros también. La moral heterónoma no es deseable, porque implica la obediencia sin crítica a reglas y a personas con poder: La mayoría de los adultos que rodearon a Nixon eran gente obediente. Pero había otras personas afectadas fuera de Nixon y sus subordinados, y Elliot Richardson tuvo en cuenta el punto de vista del público. La moral autónoma está, por lo tanto, basada en la coordinación de los puntos de vista de los demás. Una persona moralmente autónoma no sólo toma en cuenta el punto de vista suyo y el de su jefe, sino el de las otras personas afectadas por su conducta. La lealtad a un superior se convierte entonces en la pequeña parte de una perspectiva más amplia.

El desarrollo de la Autonomía en relación con la Heteronomía:

Todos los niños nacen indefensos y heterónomos, y desde un punto de vista ideal, el niño se hace autónomo mientras crece. Idealmente, a medida que crece, el niño debe ser cada vez más autónomo y por consiguiente menos heterónomo. En otras palabras, cuando es capaz de gobernarse a sí mismo, será menos gobernado por los demás. En realidad, la mayoría de los adultos no se desarrollan de una forma ideal. Gran parte de ellos detuvieron su desarrollo en un nivel muy bajo. Piaget dijo (1948)

que rara vez un adulto logra alcanzar un alto nivel de desarrollo de autonomía moral. Esta observación puede confirmarse fácilmente en nuestra vida diaria. Los diarios están llenos de historias sobre corrupción en el gobierno y sobre desfalcos, robos, asaltos, incendios premeditados y asesinatos.

¿Qué hace que algunos adultos sean autónomos moralmente?

La pregunta más importante para educadores y padres de familia es: ¿Qué hace

que algunos niños lleguen a ser adultos autónomos? La respuesta de Piaget es que los adultos refuerzan la heteronomía natural de los niños al utilizar el castigo y la recompensa, y estimulan el desarrollo de la autonomía cuando intercambian sus puntos de vista con los niños al tomar decisiones. Las sanciones pueden ser positivas o negativas y se asemejan a lo que se conoce como premio y castigo. Cuando un niño miente, por ejemplo, el adulto lo puede privar de su postre o hacerle escribir 50 veces "No mentiré". El adulto también puede abstenerse de castigar al niño y, en su lugar mirarlo directamente a los ojos con gran escepticismo y afecto, y decirle: "realmente no puedo creer lo que dices porque..... ". Este es un ejemplo de un intercambio de puntos de vista que contribuyen al desarrollo de la autonomía en los niños. El niño que percibe que el adulto no puede creerle, se sentirá motivado a pensar qué debe hacer para ser creído. El niño que es educado con muchas oportunidades similares podrá, a lo largo del tiempo, construir la convicción de que es mejor para las personas tratarse con honestidad.

El castigo tiene tres consecuencias. La más común de todas es el cálculo de los riesgos. El niño que es castigado repetirá el mismo acto, pero tratará de no ser sorprendido la próxima vez. Aún a veces se puede oír a los adultos decir "no dejes que te vuelva a sorprender otra vez haciendo eso". A menudo el niño decide de antemano, estoicamente, que aún si es sorprendido, vale la pena pagar el precio del castigo a cambio del placer que obtendrá. La segunda consecuencia posible es la conformidad. Algunos niños sumisos se convierten en perfectos conformistas, porque el conformismo les asegura seguridad y respetabilidad. Cuando llegan a ser totalmente conformistas, los niños no tienen que tomar decisiones; todo lo que tienen que hacer es obedecer. La tercera consecuencia posible es la rebelión. Algunos niños son perfectamente "buenos" durante años, pero en determinado momento deciden que están cansados de agradar todo el tiempo a sus padres y maestros y que ha llegado la hora de empezar a vivir una vida propia. Hasta pueden empezar a involucrarse en diversos comportamientos que caracterizan la delincuencia. Estos comportamientos pueden parecer actos autónomos, pero hay gran diferencia entre autonomía y rebelión. En la rebelión, la persona está en contra del conformismo, pero el no conformismo no convierte necesariamente a una persona en un ser autónomo. Por lo tanto, el castigo refuerza la heteronomía de los niños y obstaculiza el desarrollo de la autonomía. Mientras que las recompensas son más agradables que los castigos, éstas también refuerzan la heteronomía de los niños. Aquellos niños que ayudan a sus padres con el único propósito de recibir dinero o dulces, y los que estudian y obedecen reglas únicamente para obtener buenas calificaciones, estarán gobernados por los demás, como

aquellos que son "buenos" sólo para evitar ser castigados. Los adultos ejercen poder sobre los niños utilizando la recompensa y el castigo, y son dichas sanciones las que los mantienen obedientes y heterónomos. Si queremos que los niños desarrollen una moralidad autónoma, debemos reducir nuestro poder como adultos, abstenernos de recurrir a premios y castigos y animarlos a que construyan sus propios valores morales. Por ejemplo, el niño tiene la posibilidad de pensar sobre la importancia de la honestidad, sólo si no es castigado por decir mentiras, y más bien, es confrontado con el hecho de que los demás no le creen o no confían en él. La esencia de la autonomía es que los niños lleguen a ser capaces de tomar sus propias decisiones. Pero, la autonomía no es lo mismo que la libertad total. La autonomía significa ser capaz de tener en cuenta los factores relevantes en el momento de decidir cuál es la mejor acción para seguir. No puede haber moralidad cuando se consideran únicamente los puntos de vista propios. Si se consideran los puntos de vista de los demás, no se es libre para mentir, romper promesas y ser desconsiderado.

La habilidad para tomar decisiones debe ser fomentada desde el inicio de la infancia, porque cuanta más autonomía adquiere un niño, mayores posibilidades tiene de llegar a ser aún más autónomo. Por ejemplo, cuando un niño de tres años llega a su casa con deseos de descansar, el adulto podría preguntarle, "¿dónde te gustaría sentarte a descansar?", para que el niño pueda tomar en cuenta las actividades de los demás al decir dónde se sentirá mejor bajo dichas circunstancias. Este es un ejemplo de las pequeñas decisiones que un niño puede ser instado a tomar con la ayuda de un adulto. Durante la comida, se le puede preguntar al niño cuánto desea del puré de papas, o si desea más leche o cuánto. Antes de ir a hacer una visita, para citar otro ejemplo, los padres pueden preguntar al niño si sería una buena idea llevar un libro o un juguete para que no se aburra. Más tarde en la infancia, los niños pueden animarse a tomar decisiones más importantes. Algunos ejemplos son qué ropa es la más adecuada para usar durante el día, si fuese mejor hacer el mandado antes o después de salir a jugar, y qué hacer con el dinero de bolsillo que recibe cada semana. El contenido específico de estas decisiones varía de país a país y de un grupo socioeconómico al otro. El principio general, sin embargo, es el mismo. Los niños deben empezar con decisiones pequeñas, antes de ser capaces de manejar otras más importantes. Cuando los adultos ofrecen una opción a los niños, ésta debe ser real. No debemos ofrecer opciones, si terminamos imponiendo nuestra decisión. Por ejemplo, si preguntamos al niño si desea usar tal o cual vestido, debemos estar

preparados para la posibilidad de que éste escoja lo contrario a nuestro propio criterio. Si el niño escoge lo que a nosotros nos parece inadecuado (si escoge por ejemplo un vestido liviano de algodón en un día frío) podemos ofrecer nuestro punto de vista como una simple opinión más y abstenernos de usar nuestro poder de adultos para imponer nuestro criterio. Si no podemos ofrecer una verdadera opción al niño, es mejor decirle desde un principio lo que deseamos que haga.

Piaget fue suficientemente realista para decir que en la realidad de la vida de un niño es imposible evitar los castigos. Las calles están llenas de automóviles y, obviamente, no podemos permitir que los niños toquen equipos de sonido ni tomas eléctricas. Sin embargo, Piaget hizo una diferenciación importante entre sanciones por reciprocidad y por castigo, ya que la relación entre una mentira y un postre es absolutamente arbitraria. Decirle que no podemos creer lo que ha dicho, es un ejemplo de sanción de reciprocidad. Las sanciones por reciprocidad están directamente relacionadas con la acción que queremos sancionar y con el punto de vista del adulto, y tienen el efecto de motivar al niño a construir reglas de conducta a través de la coordinación de puntos de vista.

Piaget (1932, Capítulo 3) discutió seis tipos de sanciones por reciprocidad. La primera es la exclusión temporal o permanente del grupo. Cuando un niño molesto a los adultos durante la cena, los padres frecuentemente dicen, "puedes quedarte sin molestarnos o irte a hacer ruido a tu habitación". Esta sanción está relacionada con la acción cometida y con la necesidad de los adultos, y le ofrece al niño la posibilidad de construir por sí mismo la regla de ser considerado con los demás. Es seguro que la opción que se le ofrece es coercitiva y está dentro de las alternativas que al niño no le gustan, pero el elemento importante es la oportunidad de tomar una decisión. La implicación es que, si el niño decide estar quieto, tiene la posibilidad de regresar al grupo. Esta opción le da la oportunidad de llegar a comprender que otras personas tienen necesidades que pueden entrar en conflicto con las suyas. También le ofrece el incentivo de escoger comportarse mejor.

La opción anterior es diferente de la que se otorga bajo amenaza de un castigo. Cuando el adulto dice "estate quieto o te pego", la opción está entre estarse quieto o ser castigado. Una coerción así arrincona al niño y no le da lugar

para que negocie una solución aceptable para todos. Además, para que el niño construya una regla por sí mismo, debe tener suficiente tiempo y libertad para pensar y manejar la restricción de una manera adecuada. Los maestros también usan a menudo esta sanción de exclusión del grupo. Cuando un grupo está escuchando una historia y un niño altera el orden, el maestro dice, por ejemplo, "te puedes quedar aquí sin molestar al resto de la clase", o "deberé pedirte que te vayas a leer solo al rincón de los libros". Cuando sea posible, se le debe dar al niño la oportunidad de decidir cuándo comportarse lo suficientemente bien para regresar al grupo. Los límites mecánicos de tiempo sirven únicamente como castigo, y los niños que han expiado el tiempo fijado a menudo se sienten libres de cometer el mismo error otra vez.

La exclusión del grupo es una sanción muy poderosa, y los niños a menudo usan esta técnica entre ellos mismos. En un juego de grupo, por ejemplo, se les puede oír decir, "no quiero jugar contigo porque haces trampas". La negociación que sigue en busca de una solución aceptable para todos es importante para el desarrollo de la autonomía moral.

Únicamente al comprender los puntos de vista de la otra persona y al tratar de coordinarlos en su propia perspectiva, puede el niño construirse la regla de jugar sin hacer trampa. El segundo tipo de sanción por reciprocidad analizado por Piaget es dirigirse a la consecuencia directa y material de la acción. Ya se ofreció un ejemplo de lo anterior, en relación con los niños que mienten. El tercer tipo de sanción por reciprocidad es privar al niño del objeto del que ha abusado. Hace algún tiempo, estuve durante 3 días consecutivos en un aula de niños de cuatro a cinco años. La habitación era bastante pequeña para una clase de 25 niños y casi la tercera parte del área estaba reservada para construcciones de cubos que permanecieron allí durante todo el tiempo de mi visita. Me sorprendió que las elaboradas construcciones no sufrieran accidentes durante tres días, y que los niños fueran extremadamente cuidadosos de no perturbar la labor de los otros cuando iban ocasionalmente a sus cubos a modificar su propia construcción. Cuando pregunté a la maestra cómo logró que los niños fueran tan cuidadosos, me explicó que fue muy estricta al principio del año y no permitió que los niños entraran al área de los cubos y derrumbaran algo. Más tarde, negoció con cada niño el derecho de ingresar al área, cuando éstos habían aprendido que debían ganarlo. La maestra, en la situación anterior, admitió que usó su poder. Pero no

lo usó para su propia conveniencia, sino para fomentar la autonomía y reforzar la regla; y para proteger los sentimientos de los niños. La sanción fue particularmente eficaz porque los niños podían ver el punto de vista de sus compañeros y aceptar la necesidad de respetar su trabajo. Cuando una sanción alienta a los niños para que coordinen su punto de vista con el de los demás, los anima a construir una regla por su propia voluntad.

El cuarto tipo de sanción por reciprocidad, Piaget lo presenta con muchas dudas: hacer al niño lo que el niño ha hecho a los demás. Piaget expresó sus reservas alrededor de esta sanción porque puede degenerar rápidamente en una guerra de venganza y agravación. Sin embargo, ésta puede ser a veces una intervención útil cuando, por ejemplo, un niño de dos años muerde a alguien sin la menor idea de que morder duele. El principio importante que se debe recordar es que, si la sanción no permite que el niño vea el punto de vista de los demás, se puede estar usando la peor de todas las técnicas. El quinto tipo de sanción por reciprocidad es la indemnización. Por ejemplo, si un niño pequeño derrama pintura en el piso, la reacción apropiada puede ser decirle "¿te gustaría ayudarme a limpiarlo?". Más adelante puede bastar decirle "¿qué tienes que hacer?". Cierta día, en un aula de kínder, un niño llegó llorando

donde su maestra porque su proyecto de arte había sido dañado. La maestra les dijo a sus alumnos que quería que la persona que había roto el objeto se quedara con ella durante el recreo para ayudarlo a repararlo. El niño responsable del daño pudo ver el punto de vista de la víctima, y fue estimulado a construir la regla de la indemnización bajo circunstancias similares. Cuando los niños no temen ser castigados, están perfectamente dispuestos a presentarse para hacer una indemnización. La maestra ayudó al niño a reparar el objeto y le dijo que la próxima vez que le sucediera algo así, le gustaría que se lo dijese para ayudarlo de nuevo.

El sexto tipo de sanción por reciprocidad es una simple expresión de desagrado o desaprobación. A menudo los adultos castigan innecesariamente a los niños, reforzando así su heteronomía, cuando una simple expresión de desagrado es más efectiva para fomentar la construcción autónoma de una regla. Si un niño quiebra un plato, por ejemplo, generalmente se siente mal y una simple expresión de dolor en dicha situación lo conducirá a ser más cuidadoso

en el futuro que cualquier castigo. Piaget indicó que todas las sanciones precedentes pueden degenerar rápidamente en castigos, si no existe una relación de afecto y de respeto mutuo entre el niño y el adulto. El respeto mutuo es, por cierto, esencial para el desarrollo de la autonomía del niño. Es probable que el niño que se siente respetado por su forma de pensar y sentir respeta la forma en que piensa y siente el adulto.

Constructivismo

La teoría de Piaget sobre cómo los niños aprenden los valores morales es fundamentalmente diferente de otras teorías tradicionales y del sentido común. Desde el punto de vista tradicional, se cree que el niño adquiere valores morales internalizándolos del ambiente. De acuerdo con Piaget, los niños no adquieren sus valores, internalizándolos o absorbiéndolos del ambiente, sino construyéndolos desde adentro a través de la interacción con el ambiente. Por ejemplo, a ningún niño se le enseña que es peor mentir a un adulto que a otro niño; pero los niños construyen esta creencia a partir de lo que se les ha enseñado. De la misma forma, a ningún niño se le enseña que es peor decir "vi un perro tan grande como una vaca", que "el maestro me puso una buena calificación", pero los niños pequeños aprenden a hacer dichos juicios relacionando todo lo que se les ha enseñado. Afortunadamente, continúan construyendo nuevas relaciones y muchos de ellos terminan considerando que es peor decir "el maestro me puso una buena calificación".

Los adultos tienden a asumir, con base en el sentido común, que se hicieron "buenos adultos porque de niños, fueron castigados cuando anduvieron por mal camino". Pero hay una diferencia entre el "buen" comportamiento y el juicio autónomo. El comportamiento es observable, pero el juicio no. Por ejemplo, podemos decidir decir la verdad por miedo de ser descubiertos o por estar convencidos de que la confianza mutua es la única forma en que queremos relacionarnos con los demás. El primero es un ejemplo de moralidad heterónoma. El segundo puede parecer lo mismo superficialmente, pero es un ejemplo de moral autónoma. Pocos adultos pueden afirmar que son autónomos; y si hemos desarrollado alguna autonomía moral, lo hicimos porque tuvimos la

oportunidad de coordinar puntos de vista con los demás. Si creemos en la honestidad ahora, no hemos construido esa creencia porque fuimos castigados, sino porque tuvimos la oportunidad de considerarla necesaria y deseable para las relaciones humanas. La moral autónoma, en otras palabras, es elaborada por cada persona a partir de sus relaciones humanas. Si los niños pueden ver la importancia de poder creer en los demás y de ser creídos ellos también, probablemente construirán dentro de sí mismos el valor de la honestidad. De igual forma, si desean poder confiar en otros y ser considerados como personas confiables, probablemente construirán la importancia o el valor de mantener su palabra. Si desean jugar en grupo sin discutir constantemente, construirán dentro de sí la regla de un juego justo.

Si perciben la conveniencia de tener paz y justicia en una clase, también elaborarán la regla de no ser responsables de una agresión. En resumen, la moral autónoma es la Regla Dorada de tratar a los demás como queremos ser tratados. Todos los niños nacen egocéntricos. Egocentrismo significa poder ver únicamente el punto de vista propio. Cuando un niño miente, lo hace en parte porque es demasiado egocéntrico, para saber que la verdad se sabrá tarde o temprano y que será considerado como una persona que no es de fiar. En todo lo que piensa cuando miente, es en la conveniencia de ocultar una verdad embarazosa, al intercambiar puntos de vista con los demás y coordinarlos con los suyos, empieza a salirse de su egocentrismo y a construir el valor de la honestidad. Las negociaciones bilaterales son absolutamente necesarias para que el niño se descentre y para que piense en perspectivas ajenas a la suya. Cuando un adulto dice "no puedo creerte eso porque ", es a menudo el inicio de un intercambio bilateral. El niño puede admitir que mintió para evitar ser castigado, ante lo cual el adulto puede sugerir una indemnización y la promesa de no castigar. Los niños a los que se les permite hacer lo que quieran están tan privados de las oportunidades de desarrollar autonomía como aquéllos que son educados por padres autoritarios que nunca les permiten decidir nada por sí mismos. Un niño que puede hacer todo lo que desee sin considerar el punto de vista de los demás, permanece atrapado dentro de su egocentricidad. Un niño no puede descentrarse lo suficiente como para desarrollar autonomía, si nunca tiene que considerar los sentimientos de las otras personas. Si todos los demás se pueden doblegar a sus caprichos, el niño nunca

tendrá que negociar soluciones justas. La moralidad heterónoma está, por lo tanto, caracterizada por la egocentricidad y la obediencia a las personas con poder. La obediencia también puede existir hacia reglas absolutas que han llegado a ser sagradas dentro de la mente de un individuo, a través de un ejercicio que nada tiene que ver con las relaciones humanas. Por ejemplo, Piaget presentó el siguiente par de historias a niños entre las edades de seis y doce años y les preguntó qué era peor. En la primera historia, un niño fue llamado a cenar y empujó la puerta sin saber que detrás de ella había 15 tazas en un azafate. Por lo tanto, el primer niño quebró las 15 tazas. En la segunda historia, un niño quebró únicamente una taza mientras robaba jalea en un estante. Los niños pequeños heterónomos, contestaron sistemáticamente que era peor romper 15 tazas. Los niños mayores y más autónomos contestaron que era peor quebrar una taza, porque el criterio que importaba aquí era la intención de la persona.

Nuevamente, a ningún niño se le enseña que es peor quebrar 15 tazas bajo las circunstancias descritas. Pero los niños que son criados para obedecer reglas fuera de alguna consideración humana construyen reglas absolutas que incluyen únicamente lo que es observable. Para ellos es malo quebrar cosas y cuanto más extenso sea el daño, peor es, independientemente de las intenciones o de circunstancias atenuantes. Afortunadamente, la mayoría de los niños tienen la oportunidad de considerar otros puntos de vista y de continuar descentrándose y construyendo otros criterios para hacer juicios morales. Lo que es importante para el desarrollo de la autonomía moral, es la proporción general de las situaciones en las que

los niños tienen la posibilidad de coordinar sus puntos de vista con los demás. La mayoría de nosotros hemos sido castigados. Sin embargo, en la medida en que tuvimos la posibilidad de coordinar punto de vista con otros, tuvimos la posibilidad de construir una moral autónoma. Elliot Richardson probablemente fue criado para tomar decisiones considerando a los demás en lugar de estimar únicamente el sistema de premio y castigo. Para él, fue más importante tratar a los demás como él quisiera ser tratado, que ser premiado por su jefe.

Se puede notar un fuerte aumento en el desarrollo de la autonomía durante la adolescencia. La razón para esto es que la adolescencia a menudo permite nuevos tipos de relaciones humanas. Muchos adolescentes pasan horas y

días discutiendo nuevas ideas con sus amigos e intercambiando opiniones sobre los puntos de vista de sus padres. Aun cuando los niños son criados coercitivamente, si más tarde tienen la oportunidad fuera de la casa de considerar otros puntos de vista, pueden ser capaces de desarrollar autonomía. Casi ningún niño es criado sin coerción, y todos los niños han debido obedecer por lo menos algunas reglas que no tuvieron sentido para ellos. Sin embargo, en la medida en que tiene la oportunidad de construir reglas por sí mismos, los niños podrán desarrollar su autonomía. El asunto Watergate ilustra el concepto de Piaget de que la autonomía no es únicamente moral sino también intelectual. Se puede decir que los hombres que terminaron encerrados en una prisión son inmorales, pero también se puede decir que han sido increíblemente tontos, como niños pequeños demasiado egocéntricos para saber que la verdad saldrá a relucir tarde o temprano. Para Piaget, el desarrollo intelectual también tiene lugar a través de la construcción interior y de la coordinación de los puntos de vista con los demás.

Autonomía Intelectual

Al igual que en el campo de lo moral, la autonomía intelectual también significa gobernarse a sí mismo y tomar sus propias decisiones. Mientras que la autonomía moral trata sobre lo "bueno" o lo "malo", lo intelectual trata con lo "falso" o lo "verdadero". La heteronomía en el campo intelectual significa seguir los puntos de vista de otras personas. Un ejemplo extremo de esto es el caso de Copérnico, a quien se le atribuye la teoría de la heliocentricidad. Copérnico publicó su teoría en un momento histórico cuando la mayoría de la gente creía que el sol giraba alrededor de la tierra. Esto fue causa de burlas y críticas, sin embargo, su posición autónoma logró que se mantuviera convencido de la validez de su idea. Si él hubiese sido intelectualmente heterónimo, tal vez hubiera cedido ante la presión de los demás. Más aún, la persona intelectualmente heterónoma cree, sin cuestionamiento alguno, lo que se le diga, incluyendo conclusiones ilógicas, propagandas y hasta slogans. Un ejemplo aún más común de heteronomía intelectual es la creencia del niño en Papá Noel. Cuando el niño tenía seis años, sorprendió a su madre preguntándole: ¿Por qué es que Papá Noel utiliza el mismo papel de regalo que nosotros? La explicación que le dio la madre lo mantuvo tranquilo durante unos minutos, pero la siguiente pregunta fue: ¿Por qué Papá Noel tiene la misma letra

de papá? Este niño tenía sus propias ideas, que diferían a las que le habían enseñado. Los niños pueden aceptar las explicaciones de los adultos durante un tiempo. Sin embargo, ellos continúan pensando en esas explicaciones y terminan por construir relaciones teniendo en cuenta algunos conocimientos que han recibido y otras cosas que ellos saben. Por consiguiente, la adquisición de conocimiento no se puede describir simplemente como la internalización directa de información recibida. Cuando el niño, del ejemplo anterior, pone al Papá Noel en relación con otras cosas que él sabe, empieza a darse cuenta de que algo no funciona muy bien.

Con frecuencia, en la escuela, al alumno se le desalienta el pensar en forma autónoma. Déjenme explicar lo que esto significa. Los maestros de primaria gastan mucho tiempo desarrollando hojas de trabajo para sus alumnos. Por ejemplo, desde el punto de vista de los alumnos, las matemáticas se convierten en "responderle las preguntas al maestro, para las cuales él ya tiene respuestas", ya que es el adulto quien hace las preguntas y, a su vez, es él quien las corrige. En matemáticas de 1º elemental, si un niño dice que $8+5=12$, la mayoría de los profesores lo corregirían como un error. Así, la matemática se convierte en un área más, donde la verdad y la razón se confunde con la autoridad del adulto. Esto muestra cómo las inferencias acerca de la verdad que deben ser hechas por los alumnos, provienen, ya hechas, de la mente de los profesores. De igual manera, juicios morales que deberían llegar a hacerse a través de liberaciones, se hacen directamente por la autoridad de los maestros. Si un alumno que dice que $8+5=12$, en lugar de corregirlo de inmediato, se le da la oportunidad de explicarle a otra persona (ya sea al compañero o al maestro) cómo llegó a su respuesta, es muy posible que él mismo se dé cuenta del error, ya que su explicación debe tener sentido para la otra persona. Muchas veces al tratar de exponer el punto de vista propio y de contrastarlo con el del otro, el alumno se da cuenta de su propio error. Los intercambios de puntos de vista con los otros y las "negociaciones" son importantes no solo para el desarrollo moral, sino también para el desarrollo intelectual. Por ejemplo, cuando uno le dice a un niño que otra persona no puede creer en una mentira, lo motiva a reconsiderar la situación desde la perspectiva adulta. Este tipo de coordinación de diferentes

puntos de vista es esencial para el desarrollo de la lógica infantil.

Frecuentemente, los adultos solicitan a los niños que permanezcan quietos en una sala de espera, en la mesa de una confitería, etc. Dicha orden no favorece el desarrollo moral ni el intelectual. Resulta más fructífero "negociar" con ellos una solución, preguntándoles, por ejemplo, qué creen que pueden hacer para entretenerse. Dicha "negociación" requiere inventiva, ya que implica relaciones y coordinaciones de diferentes puntos de vista. Los niños que así "negocian" mutuamente soluciones aceptables van desarrollando la habilidad de pensar lógicamente porque tienen que convencer a los otros de lo que ellos están convencidos. Dicha habilidad para pensar lógicamente constituirá una base importante para los futuros aprendizajes de lectura, de la matemática, como así también contribuirá a organizar toda clase de conocimientos.

Las ideas discutidas pueden requerir una cuota mayor de paciencia de la que consideramos poseer. Pero si queremos que los niños sean capaces de actuar con convicción personal independiente de un sistema de recompensas, debemos reducir nuestro poder adulto, evitando al máximo el uso de premios y castigos. Debemos intercambiar puntos de vista con ellos, "negociar" soluciones, dejando que tomen decisiones por ellos mismos. Sólo así podrán construir sus propios sentimientos personales acerca de lo que es correcto y bueno para cada uno.

- **Un Tipo de Constructivismo**

Tomado de: La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Ediciones Paidós. Febrero de 1999. Pg. 89. La visión del aprendizaje para la

comprensión aquí descrita sencillamente tiene un giro constructivista, que desafía la idea de que el aprendizaje sea información concentrada, replantea el rol del docente, al cual se lo entiende más como un entrenador, y pone como eje central los esfuerzos del estudiante por construir la comprensión. Pero virtualmente los enfoques contemporáneos de la enseñanza y del aprendizaje tienen una tendencia constructivista. ¿Qué distingue a esta? Una respuesta es que no debe ser demasiado diferente. Hay considerables reflexiones valiosas en diversos enfoques contemporáneos de la enseñanza y el aprendizaje, incluidos

aquellos anteriormente citados. Más que eso, el trabajo que se discute en este libro ha revelado una y otra vez la sabiduría de la práctica de los docentes. Muchos profesionales que nunca oyeron hablar de desempeños de comprensión día tras día enseñan de formas ingeniosas que equivalen a un enfoque que valora el desempeño. Por cierto, desde el comienzo, una ambición cara a esta iniciativa ha sido no crear algo totalmente nuevo, sino cristalizar la práctica reflexiva en una forma reconocible que otros puedan aprender y adaptar a su propio idioma con su propia reflexión. Concedido eso, también puede decirse que el constructivismo implícito en una visión de la comprensión vinculada con el desempeño tiene su propio carácter. La noción de comprensión aquí planteada conduce a una visión del constructivismo en cierta manera diferente del habitual, por lo menos en dos sentidos:

-Qué se construye: representaciones versus capacidad de desempeño. En cualquier versión del constructivismo, una pregunta fundamental es qué se construye. La respuesta más común, implícita o explícita, es una representación de algún tipo: un esquema de acción o modelo mental. El estudiante ensambla y revisa una representación mental que se adecue al tópico. Como ya se señaló, la visión de la comprensión vinculada con el desempeño desafía la centralidad de las representaciones. Lo que el estudiante adquiere no es sólo una representación sino una capacidad de desempeño. Aprender un tópico comprensivamente no es tanto construir una representación que se adecue al tópico como desarrollar una capacidad de desempeño flexible alrededor de él. Por cierto, la misma metáfora de la construcción se vuelve menos apta; podría decirse que los estudiantes construyen desempeños, pero es más natural decir que los estudiantes los desarrollan o elaboran. -Como procede la construcción: descubrimiento versus diferentes desempeños de comprensión. A menudo el enfoque constructivista de la enseñanza destaca un tipo de proceso de descubrimiento.

Imaginen a un hombre hábil empezando a colocar estantes en un rincón sin plan alguno, que le pide consejos a un vecino, intenta esto, intenta lo otro y por fin lo logra. Otra metáfora adecuada se refiere a la investigación científica: un científico formulando una hipótesis, probándola, modificándola o descartándola y por fin encontrando la hipótesis que funciona. En otras palabras, el descubrimiento es el desempeño modelo al que ambas tienden y que demuestra comprensión. Lo que uno luego puede hacer -almacenar libros en el estante,

aplicar la teoría- es un giro secundario posibilitado por el descubrimiento.

Sin embargo, la visión vinculada con el desempeño no le da especial prioridad al descubrimiento. Más bien, el descubrimiento es simplemente un tipo de desempeño de comprensión entre otros muchos; puede no figurar como desempeño central en un episodio particular del aprendizaje para la comprensión. El hombre hábil puede volverse muy hábil no ya instalado su primer estante por sí mismo, sino siguiendo un plan y luego adaptando su experiencia inicial a diversas circunstancias. Un alumno puede llegar a una buena comprensión de las leyes de Newton no ya por algún tipo de proceso de descubrimiento sino por una presentación frontal seguida por una gama cada vez más compleja de aplicaciones y extrapolaciones.

¿Por qué el constructivismo tiende a darle una prioridad tan alta al descubrimiento?

Tal vez, en parte por su énfasis en las representaciones. Como supuestamente la comprensión es la representación mental, alcanzar esa representación es clave. Pero el solo hecho de decirle a la gente qué pensar, por lo general no le inculca buenas representaciones mentales; si uno simplemente explica las leyes de Newton, la gente no las "capta". De manera que para llegar a una buena representación mental los estudiantes tienen que descubrirla por sí mismos con alguna ayuda. El descubrimiento se convierte en el desempeño clave de la comprensión. Por contraste, la visión vinculada con el desempeño no tiene ningún compromiso especial con las representaciones. No tiene que haber ningún episodio clave de descubrimiento de la representación correcta. La visión vinculada con el desempeño evoca más la metáfora de desarrollar una capacidad de desempeño flexible que con el tiempo tiende a convertirse en el dominio. De manera que el hecho de que uno les pida a los estudiantes que descubran ideas centrales por sí mismos o les dé instrucciones directas para que las obtengan durante un período determinado, se vuelve una cuestión mucho más táctica, se trata de elegir un enfoque que se adecue a los alumnos, el tópico, el momento, un ejercicio de juicio sensible y maduro. No habiendo ninguna política generalizada respecto de optar por el descubrimiento versus la enseñanza directa y abierta, ¿cómo configurar la práctica de la enseñanza a la visión vinculada con el

desempeño? Motivando a docentes y alumnos por igual a tratar el aprendizaje para la comprensión como un tipo de aprendizaje de desempeños. Esté el aprendizaje orientado hacia el descubrimiento o no, los alumnos se beneficiarán del punto de vista ligado a los desempeños. Saldrán ganando al tener una visión inicial de las metas de comprensión que se persiguen y de los tipos de desempeños de comprensión que cumplen con esas metas. Aprenderán del compromiso reflexivo con aquellos desempeños que los desafían sin abrumarlos. Avanzarán a través de la experiencia de aprendizaje sensibles a las concepciones previas que ellos aportan a la ocasión; por cierto, de la atención a todos los puntos destacados en la sección anterior y cristalizados en el marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión de próximo capítulo.

PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

- Concepción de educación.

Etimológicamente la educación se puede definir como un proceso de transmisión de conocimientos y contenidos destinado a desarrollar todas las potencialidades de un individuo, o como la instrucción por medio de la acción docente. En cuanto a John Dewey "La educación es la suma total de procesos por medio de los cuales una comunidad un grupo social pequeño o grande transmite su capacidad adquirida y sus propósitos con el fin de asegurar la continuidad de su propia existencia y desarrollo". Teniendo en cuenta la definición del autor, en esta propuesta la educación se asume como una oportunidad la cual permitirá desarrollar los planteamientos y comprender las posibles variables que se den durante el proceso. La educación como acto nos permite tener diferentes interpretaciones y proposiciones a partir de sus dinámicas internas para de esta manera aportar a los diferentes roles; entendidos como rol del estudiante y rol docente.

- Concepción de Educación Física.

La educación física a través del tiempo ha tenido diferentes interpretaciones y definiciones que han trazado representaciones sociales, estas a su vez generaron vertientes que configuraron de alguna manera la práctica de esta. La EF ciencia cuyo cometido es: "el hombre en movimiento o capaz de movimiento, y las relaciones sociales creadas a partir de esta aptitud o actitud" Cagigal (1981, p.28). El término integral se refiere a todas las dimensiones del ser humano, a saber: físico (cuerpo), mental (inteligencia), espiritual y social. En pos de apuntarle a la integralidad del ser entendido como un todo, la educación física y su práctica inicialmente desde el docente debe ser constantemente reflexiva, cuestionada para posteriormente ser replanteada. El movimiento y el cuerpo como elementos tradicionales de la educación física han sido la herramienta principal por años, hoy y específicamente en esta propuesta las sensaciones, pensamientos, sentimientos y percepciones son las que halan y orientan las prácticas.

MODELO PEDAGÓGICO.

- Modelo Constructivista.

En sentido general el constructivismo concibe el conocimiento como una construcción propia del sujeto que se va produciendo día con día resultado de la

interacción de los factores cognitivos y sociales, este proceso se realiza de manera permanente y en cualquier entorno en los que el sujeto interactúa. Este paradigma concibe al ser humano como un ente autogestor que es capaz de procesar la información obtenida del entorno, interpretarla de acuerdo con lo que ya conoce convirtiéndola en un nuevo conocimiento, es decir que las experiencias previas del sujeto le permiten en el marco de otros contextos realizar nuevas construcciones mentales. La dirección ontogenética del constructivismo concibe que el desarrollo cognoscitivo del sujeto parte de formas hereditarias muy elementales, para ser construido por él mediante un proceso psicogenético, en correspondencia con la idea central del constructivismo general de que el acto de conocer consiste en una construcción progresiva del objeto por parte del sujeto. Con respecto a esto Piaget en su teoría enfatiza en los aspectos endógenos e individuales de dicho proceso por medio del concepto de equilibración, el cual permite explicar el carácter constructivista de la inteligencia mediante una secuencia de momentos de desequilibrio y equilibrios, donde el desequilibrio es provocado por las perturbaciones exteriores y la actividad del sujeto permite compensarlas para lograr nuevamente el equilibrio. (Piaget, 1969)

Según la teoría de Piaget, el desarrollo cognoscitivo es un proceso continuo en el cual la construcción de los esquemas mentales es elaborada a partir de los esquemas de la niñez, en un proceso de reconstrucción constante. Esto ocurre en una serie de etapas o estadios, que se definen por el orden constante de sucesión y por la jerarquía de estructuras intelectuales que responden a un modo integrativo de evolución. En cada uno de estos estadios o etapas se produce una apropiación superior al anterior, y cada uno de ellos representa cambios tanto en lo cualitativo como en lo cuantitativo, que pueden ser observables por cualquier persona. El cambio implica que las capacidades cognitivas sufren reestructuración.

- **Evaluación**

Los enfoques constructivistas orientan diferentes estrategias de evaluación. Privilegian el papel activo del alumno como creador de significado, la naturaleza autoorganizada y de evolución progresiva de las estructuras del conocimiento, es decir abordan la evaluación formativa. La evaluación, por tanto, debe estar orientada a evaluar los procesos personales de construcción personal del conocimiento. Es así como el enfoque de la evaluación para este PCP será el formativo, el cual se entiende como un refuerzo que ayuda al alumno a reconstruir el tema de evaluación y como parte del

proceso generador de cambio que puede ser utilizado y dirigido a promover la construcción del conocimiento. Desde este PCP y a partir de las características particulares de la población buscamos el método más efectivo de evaluación y dentro del rango de posibilidades, fue la evaluación formativa la que se adecuó al desarrollo de las actividades, a la población y a la retroalimentación docente.

Esto nos llevó a diseñar un formato de evaluación con selección múltiple, guiado por unas preguntas las cuales fueron segmentadas en los tres ejes temáticos propuestos (grafomotricidad, praxia fina, Ideomotricidad), el instrumento se crea con el fin de abordar las percepciones, pensamientos y conclusiones que tuvieron los sujetos durante el desarrollo de la sesión. Esto de manera complementaria al seguimiento de la ejecución de los contenidos disciplinares que también se verán registrados en el formato. Y es también como la ejecución de este formato nos permitió como docentes, la recolección de información valiosa la cual nos ayudó a centrar nuestro PCP en las particularidades de la población y así mejorar las intervenciones diseñadas del proyecto.

Criterios Evaluación Formativa:

- Alumno

1. La adquisición de conocimientos y la capacidad de los alumnos para aplicarlos en situaciones variadas.
2. El desarrollo de destrezas, habilidades y cambio de actitudes. Que le permitan desenvolverse en actividades académicas y cotidianas.
3. Con base en la experiencia los alumnos contribuyen a aportar un nuevo significado al conocimiento, alterando incluso la dinámica de la interacción establecida por el docente en el aula.

- Docente

1. Retroalimentación constante del diseño y la ejecución de la propuesta curricular
2. Explorar métodos alternativos de enseñanza y evaluación.

- Rol del estudiante y del profesor.

El rol del estudiante y el profesor está estrechamente ligado con el modelo pedagógico ya que este determina o caracteriza cada función, es así como en la dinámica y relación de estos dos roles se construye y determina el acto educativo. El rol del profesor

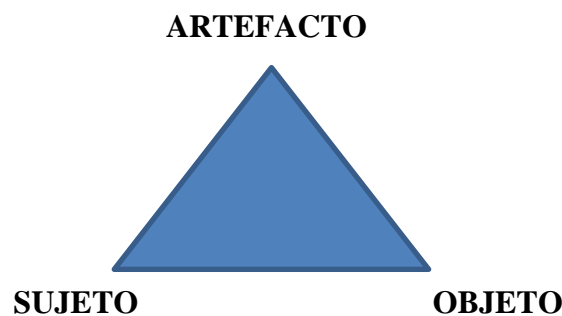
es esencialmente de guía durante el proceso dejando de lado el tradicionalismo; dando protagonismo al estudiante, este mismo es responsable de su proceso y a aprendizaje es así como se recrean estructuras mentales y se adquieren conocimientos nuevos; en este caso entendiendo la particularidad de la población con discapacidad cognitiva el profesor debe hacerse de estrategias y metodologías que permitan al máximo seguir el modelo pedagógico permitiendo que el estudiante dentro de la escuela fortalezca la autonomía.

El profesor en su labor de crítico contextualiza los contenidos y reflexiona de sus errores y de los demás creando así una dinámica constante en la que se piensa, replantea y crea estrategias nuevas. El rol del estudiante está centrado en la autonomía y autorregulación asumiendo en cada actividad un rol activo-participativo, que lo lleve a comunicar en su entorno los conocimientos adquiridos. En nuestra propuesta este rol juega un papel trascendental pues será el que motivará a dirigir o corregir lo planteado por el profesor.

- **Sobre mediación y constructivismo.**

En esta propuesta intentamos poner en función de la población al modelo constructivista y la mediación derivada del legado de Vygotsky, es así como desde el aspecto pedagógico sacamos lo mejor de cada postulado para combinarlos y llevar a cada sujeto a una autoconstrucción y autodesarrollo.

Por un lado, el modelo constructivista nos brinda una serie de herramientas funcionales para el trabajo con esta población en específico, aspectos que van desde el rol docente y el rol estudiante hasta el cómo se podría evaluar, pero aun así encontramos en la mediación puntos determinantes que nos llevaron a otra comprensión desde nuestro que hacer. La mediación abre el camino para el desarrollo de una explicación no determinista donde los mediadores funcionan como medios por los que el sujeto recibe la acción de factores sociales, culturales e históricos y actúa sobre ellos.



Referente al concepto central de mediación esta figura representa las relaciones posibles

entre sujeto y objeto. O bien no están mediadas y son directas y en algún sentido naturales, o bien están mediadas por artefactos disponibles culturalmente. El término de instrumento entra en escena y nos brinda claridad en su relación con el de artefacto. Según Cole (1996), “instrumento” se puede tratar de una manera más adecuada como subcategoría de “artefacto”; Así entonces entenderemos *artefacto* como algo que adquiere significado y valor mediante su existencia en un campo de actividad humana.

Luego Vygotsky caracterizó *instrumentos* psicológicos como recursos para dominar los procesos mentales. Se consideraban artificiales y de origen social en lugar de orgánicos y de origen individual. Vygotsky dio los siguientes ejemplos de instrumentos psicológicos:

“La lengua, los diversos sistemas para contar, las técnicas mnemónicas, los sistemas de símbolos algebraicos, las obras de arte, la escritura, los esquemas, los diagramas, los mapas, los dibujos técnicos y todo tipo de signos convencionales” (Vygotsky, 1960/1981, págs. 136-137).

Así pues, desde la perspectiva de Vygotsky el empleo de instrumentos psicológicos:

- *introduce varias funciones nuevas relacionadas con el empleo de un instrumento dado y con su control;*

- *suprime y hace innecesarios varios procesos naturales cuya función es realizada por el instrumento y altera el curso y las características concretas (la intensidad, la duración, la secuencia, etc.) de todos los procesos mentales que entran en la composición del acto instrumental, reemplazando algunas funciones por otras (es decir, reestructura y reorganiza toda la estructura de la conducta de la misma manera que un instrumento técnico recrea toda la estructura de las actividades de trabajo) (Vygotsky, 1981, págs. 139-140).*

En ese sentido proyectamos todo el diseño de la implementación de manera que con la mediación lleváramos al sujeto a un autodesarrollo que potenciaría su comprensión sobre cultura, sociedad y por supuesto el postulado principal de esta propuesta que el alcance y desarrollo de la autonomía; como docentes nuestro papel de mediadores conlleva a pensar y diseñar todos aquellos instrumentos psicológicos y la utilización de objetos para transformarlos en artefactos y cargarlos de sentido para posteriormente llegar a una comprensión global de cada objetivo en las sesiones.

Todo lo anterior lo planteamos e implementamos de forma complementaria y paralela no de forma lineal y jerárquica intentando que realmente fuera estrecha la relación entre constructivismo - mediación – autonomía. Dicho esto, nosotros como mediadores diseñamos e

implementamos los medios compuestos por artefactos e instrumentos para que el modelo pedagógico sea potenciado y complementado. En 1932, Vygotsky escribió:

“El niño emprende actividades mediante la mediación de otros, mediante la mediación del adulto. Absolutamente toda la conducta del niño se fusiona y arraiga en las relaciones sociales. Así pues, las relaciones del niño con la realidad son desde el principio relaciones sociales, jse podría decir que el recién nacido es un ser social hecho y derecho” (Ivic, 1989, pág. 429).

Vygotsky también afirma que las maneras de usar los instrumentos y los signos varían en función del contexto y del propio desarrollo del niño. Se refiere a la “historia natural del signo” como una manera de destacar que, en el curso del desarrollo, la función psicológica que se puede realizar mediante signos también se puede desarrollar y modificar. En consecuencia, el menciona que puede tener varias funciones (por ejemplo, etiquetar y planificar. Vygotsky sugiere que, en las primeras etapas del desarrollo, el habla puede desempeñar una importante función de etiquetado porque permite al niño identificar un objeto particular, singularizarlo y distinguirlo de otros. Afirma que el creciente perfeccionamiento en *el uso del lenguaje permite que el niño se haga progresivamente más independiente del campo sensorial* (Vygotsky, 1978, pág. 32).

PERSPECTIVA DISCIPLINAR.

- Integración cuerpo y mente; psicomotricidad.

Para adentrarnos en la perspectiva disciplinar, esta propuesta curricular particular toma como base la psicomotricidad desde Jean Le Boulch, la cual considera al ser humano como una unidad psicosomática que está conformada por dos componentes. El primer componente, el término psique hace referencia a la actividad psíquica, incluyendo lo cognitivo y lo afectivo y, de otra parte, el término motricidad constituye la función motriz y se traduce fundamentalmente como movimiento. El pensamiento de este autor se inscribe en la corriente francesa de la psicomotricidad en el ámbito de la educación psicomotriz. “Esta corriente intenta hacer una integración cuerpo y mente, y concentra su tarea en el ámbito reeducativo y psicoterapéutico, aunque hoy en día, la psicomotricidad, entendida como educación por el movimiento (concepto introducido por Carlota Buhler) se presenta como un apartado curricular más en el sistema educativo” (Tomas y otros, 2005: 12).

Así mismo, esta tendencia se constituye como un lazo entre la actividad psíquica y la actividad motriz, de tal manera que ambas ‘partes’ se construyen con mutua

interdependencia. La psicomotricidad tiene fundamentos de la psicología, la neurofisiología, la psiquiatría y el psicoanálisis. Sus inicios se encuentran a principios del siglo XX en la neurología y en la psicobiología. De hecho, esta es considerada una forma de abordar la educación o la terapia y pretende, ante todo, desarrollar las capacidades de la persona (inteligencia, comunicación, afectividad, sociabilidad, aprendizaje) a partir del movimiento.

De manera que esta tendencia es la forma que todos los seres tenemos para expresarnos y desenvolvemos en la vida, aunque algunas personas desarrollan su motricidad más que otras. Esta abarca la globalidad de la persona, desde los aspectos orgánicos, a los motores y psíquicos, incluyéndose en estos últimos, la dimensión emocional y la dimensión cognitiva. De igual manera favorece el desarrollo integral de la persona desde la niñez porque a través de ella el individuo desarrolla habilidades y destrezas a nivel intelectual, emocional y social además de motrices. A nivel motriz, la psicomotricidad favorece el dominio de los movimientos corporales; a nivel cognitivo, favorece el desarrollo intelectual, la capacidad para la resolución de problemas, mejora la memoria, concentración y atención, la creatividad y la independencia; a nivel social promueve el trabajo en equipo, las relaciones interpersonales, la autonomía y la motivación a relacionarse con el medio que lo rodea; y por último, a nivel afectivo, favorece el desarrollo emocional, ya que al adquirir habilidades y destrezas, incrementa sentimientos de confianza y seguridad (al tomar conciencia de logros y avances), fortaleciendo la autoestima. La Psicomotricidad tiene una serie de conceptos o contenidos que ayudan entender la especificidad de esta corriente:

- Contenidos psicomotores

<p>CONDUCTAS NEUROMOTRICES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tonicidad - Postura - Lateralidad 	<p>ESQUEMA CORPORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> o Respiración o Control corporal o Representación corporal
<p>CONDUCTAS MOTRICES BÁSICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Equilibrio - Coordinación dinámica - Coordinación viso-motriz 	<p>CONDUCTAS PERCEPTIVOMOTRICES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientación espacial - Estructuración temporal - Ritmo
<p>HABILIDADES MOTRICES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Praxias - Ideomotricidad - Grafomotricidad 	<p>INTERVENCIÓN PSICOMOTRIZ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mediación corporal - Metodología psicomotriz - Parámetros psicomotores

DISEÑO DE LA IMPLEMENTACIÓN

En este apartado se encontrará con el macro diseño curricular, en el cual se evidencia el desarrollo de las 10 sesiones de clase que se llevaron a cabo en la modalidad virtual. Dadas las condiciones de salubridad debido a la pandemia Covid-19, la cual restringió todo acercamiento e interacción interpersonal. Por lo que se propone el desarrollo de 3 unidades temáticas, por medio de las cuales se intentó poner en escena el propósito formativo de nuestro proyecto, la experiencia de su implementación y la evaluación de este. En seguida se mostrarán las 3 unidades temáticas con sus respectivos componentes, unidades que integralmente serán los contenidos a trabajar en la propuesta curricular.

- Tabla 1. *Unidad temática global 1- Aspectos curriculares integrales de esta unidad.*
- Tabla 2. *Unidad temática global 2 – Aspectos curriculares integrales de esta unidad.*
- Tabla 3. *Unidad temática global 3 – Aspectos curriculares integrales de esta unidad*

JUSTIFICACIÓN

Este proyecto curricular particular lo asumimos como la oportunidad de resignificar el rol de la EF en el contexto de la discapacidad cognitiva, reconociendo que en este contexto se evidencian unas necesidades, debilidades, amenazas y fortalezas. Este concepto de oportunidad nos permite un espectro amplio en cuanto a diseños de implementación, referentes teóricos y pilotajes como este que finalmente aportan a la construcción de una EF más participativa que incluya a todo tipo de poblaciones.

OBJETIVOS

General.

1. El objetivo de este diseño de implementación es poner en acción las diferentes fuentes teóricas y su relación con la discapacidad cognitiva a través de la grafomotricidad, la ideomotricidad y la praxia fina. Todo esto con el fin de evidenciar los procesos autónomos de los participantes.

Específicos.

1. Realizar las planeaciones de clase pertinentes, de acuerdo con los contenidos y

unidades seleccionadas previamente. Todo esto con el fin de evidenciar los procesos autónomos de los participantes.

2. Plantear un instrumento de evaluación que nos permita recopilar datos, los cuales ayuden a dar cuenta de los procesos autónomos de cada uno de los participantes de este proyecto (estudiantes, docentes, planeación y metodología) y con estas hacer su respectiva retroalimentación.

Planeación general- UNIDADES TEMÁTICAS GENERALES.

MACRO DISEÑO CURRICULAR, CONTENIDOS.

UNIDAD 1

UNIDAD TEMÁTICA GLOBAL	PROPÓSITO	CONTENIDOS QUE INTEGRAN LA UNIDAD TEMÁTICA GLOBAL	SESIONES	FECHAS Y DURACIÓN	METODOLOGÍA DE LA UNIDAD TEMÁTICA GLOBAL	SISTEMA DE EVALUACIÓN
GRAFOMOTRICIDAD	POSIBILITAR A TRAVÉS DE LA COORDINACIÓN VISO-MANUAL, ESCRITURA, PINTURA Y DIBUJO, EXPERIENCIAS MOTRICES QUE PERMITAN EL COMPORTAMIENTO AUTÓNOMO Y LA EXPRESIÓN DE EMOCIONES GENERADOS A PARTIR DE UN ESTÍMULO.	COORDINACIÓN VISO-MANUAL	SESIÓN# 0 (VALORACIÓN INICIAL) MANIPULACIÓN DE OBJETOS.	90MIN	LAS SESIONES DE CLASE GIRAN EN TORNO A LOS PROCESOS AUTÓNOMOS DE CADA UNO DE LOS PARTICIPANTES. LA UNIDAD TEMÁTICA SERÁ GUIADA A TRAVÉS DE UN ESTILO COGNOSCITIVO LO CUAL PERMITE EL DESCUBRIMIENTO GUIADO Y LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS, EN PEQUEÑOS GRUPOS Y DE MANERA INDIVIDUAL CON ACOMPAÑAMIENTO EN LOS CASOS QUE SEA NECESARIO. En el marco de la discapacidad se tendrá la evaluación de las capacidades individuales, se hace una revisión previa de la historia clínica del niño de su diagnóstico. La sesión cero se la manera que los	ESTUDIANTE: EL MODELO DE EVALUACIÓN FORMATIVO - CUALITATIVO ORIENTADO A EVALUAR LOS PROCESOS PERSONALES DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO. DURANTE LA SESIÓN LA EVALUACIÓN SERÁ CONSTANTE Y SE REFORZARÁ CON RETROALIMENTACIONES EN GRUPO Y CON UNA FICHA QUE HARÁ LAS VECES DE RECOLECTOR DE INFORMACIÓN Y PERCEPCIÓN DEL ESPACIO PROFESOR: A TRAVÉS DE DISTINTOS MÉTODOS DE AVALUACIÓN DEBE RECONOCER LAS DIFERENTES INDIVIDUALES Y EL DESARROLLO DE INTERESES, CAPACIDADES, DESTREZAS, HABILIDADES Y ACTITUDES DE CADA ESTUDIANTE.
		ESCRITURA Y MANUALIDAD	SESIÓN# 1 ESCRIBIENDO PENSAMIENTOS.	90MIN		
		PINTURA Y EXPRESIÓN	SESIÓN# 2 CREANDO Y APRENDIENDO.	90MIN		

Tabla 1 Macro diseño Unidad 1

MACRO DISEÑO CURRICULAR, CONTENIDOS.

UNIDAD 2

UNIDAD TEMÁTICA GLOBAL	PROPÓSITO	MACRO DISEÑO CURRICULAR UNIDAD	SESIONES	FECHAS Y DURACIÓN	METODOLOGÍA DE LA UNIDAD TEMÁTICA GLOBAL	SISTEMA DE EVALUACIÓN
IDEOMOTRICIDAD	LAS SESIONES DE CLASE GIRAN EN TORNO A LOS PROCESOS AUTÓNOMOS DE CADA UNO DE LOS PARTICIPANTES.	REPRESENTACIÓN SIMBÓLICA.	SESIÓN# 4 IMAGINO Y EXPRESO.	90MIN	ESTIMULAR EN LOS ESTUDIANTES LA CREATIVIDAD, EL PENSAMIENTO Y LA EXPRESIÓN UTILIZANDO COMO PRINCIPAL HERRAMIENTA EL CUERPO	<p>ESTUDIANTE: EL MODELO DE EVALUACIÓN SERÁ FORMATIVO - CUALITATIVO ORIENTADO A EVALUAR LOS PROCESOS PERSONALES DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO. DURANTE LA SESIÓN LA EVALUACIÓN SERÁ CONSTANTE Y SE REFORZARÁ CON RETROALIMENTACIONES EN GRUPO Y CON UNA FICHA QUE HARÁ LAS VECES DE RECOLECTOR DE INFORMACIÓN Y PERCEPCIÓN DEL ESPACIO.</p> <p>PROFESOR: A TRAVÉS DE DISTINTOS MÉTODOS DE AVALUACIÓN DEBE RECONOCER LAS DIFERENTES INDIVIDUALES Y EL DESARROLLO DE INTERESES, CAPACIDADES, DESTREZAS, HABILIDADES Y ACTITUDES DE CADA ESTUDIANTE.</p>
	EL PROFESOR SERÁ SOLO GUÍA ACOMPAÑANDO EL PROCESO DEJANDO TOTAL PROTAGONISMO AL ESTUDIANTE, A TRAVÉS DE TRABAJOS EN GRUPO Y LA ASIGNACIÓN DE TAREAS LOS ESTUDIANTES EXPLORAN LAS DEFERENTES POSIBILIDADES QUE SE IRÁN GENERANDO A PARTIR DE SU CREATIVIDAD.	CCOMUNICACIÓN CORPORAL.	SESIÓN# 5 HISTORIAS CORPORALES.	90MIN		
		COMUNICACIÓN Y LENGUAJE.	SESIÓN# 6 EXPLORANDO MI LENGUAJE.	90MIN		

Tabla 2, Macro diseño Unidad 2

MACRO DISEÑO CURRICULAR UNIDAD 3

UNIDAD TEMÁTICA GLOBAL	PROPÓSITO	CONTENIDOS QUE INTEGRAN LA UNIDAD TEMÁTICA GLOBAL	SESIONES	FECHAS Y DURACIÓN	METODOLOGÍA DE LA UNIDAD TEMÁTICA GLOBAL	SISTEMA DE EVALUACIÓN
PRAXIA FINA	<p>LAS SESIONES DE CLASE GIRAN EN TORNO A LOS PROCESOS AUTÓNOMOS DE CADA UNO DE LOS PARTICIPANTES.</p> <p>LA UNIDAD TEMÁTICA SERÁ GUIADA A TRAVÉS DE UN ESTILO LA ASIGNACIÓN DE TAREAS Y LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE FORMA INDIVIDUAL Y EN PEQUEÑOS GRUPOS SERÁN PRIMORDIALES MIENTAS EL PROFESOR ACOMPAÑA Y CORRIGE EL PROCESO CONSTANTEMENTE.</p>	PRECISIÓN Y EFICACIA DEL MOVIMIENTO	SESION# 7 CAPTURO Y ACOPLO.	90MIN	<p>GENERAR ESPACIOS QUE POSIBILITEN PONER EN ESCENA LAS CUALIDADES Y CAPACIDADES EN CUANTO A LA PRAXIA FINA Y SUS DISTINTAS APLICACIONES PARA GENERAR PROCESOS DE AUTONOMÍA.</p>	<p>ESTUDIANTE: EL MODELO DE EVALUACIÓN SERÁ FORMATIVO - CUALITATIVO ORIENTADO A EVALUAR LOS PROCESOS PERSONALES DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO. DURANTE LA SESIÓN LA EVALUACIÓN SERÁ CONSTANTE Y SE REFORZARÁ CON RETROALIMENTACIONES EN GRUPO Y CON UNA FICHA QUE HARÁ LAS VECES DE RECOLECTOR DE INFORMACIÓN Y PERCEPCIÓN DEL ESPACIO. PROFESOR: A TRAVÉS DE DISTINTOS MÉTODOS DE AVALUACIÓN DEBE RECONOCER LAS DIFERENTES INDIVIDUALES Y EL DESARROLLO DE INTERESES, CAPACIDADES, DESTREZAS, HABILIDADES Y ACTITUDES DE CADA ESTUDIANTE.</p>
		ARMONÍA DE LA ACCIÓN	SESION# 8 CONCIENCIA Y MOVIMIENTO	90MIN		
		COORDINACIÓN VISO-PEDICA	SESION# 9 EXPLORANDO MIS SEGMENTOS CORPORALES.	90MIN		

Tabla 3, Macro diseño Unidad 3

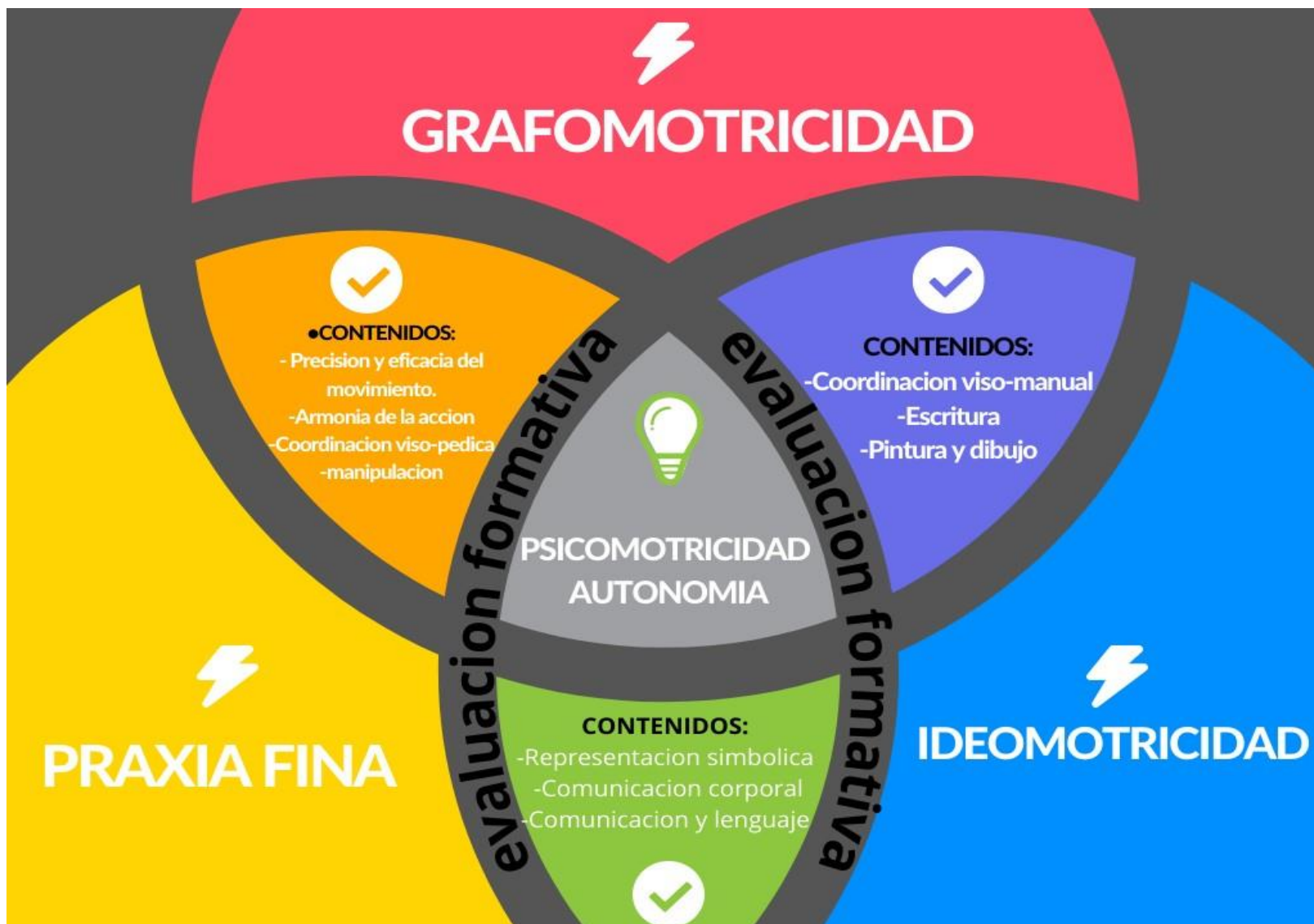


Tabla 4 Micro diseño

- **Evaluación:**

Se realiza un formato de evaluación para cada una de las unidades que se establecieron en el Macro diseño, es decir 3 formatos generales de evaluación que serán complementarios a la retroalimentación que se hará al finalizar cada sesión con el grupo de clase, con el fin de hacer una evaluación formativa. En este punto el reconocimiento autónomo de cada estudiante se hace evidente dentro de la participación de cada uno en las clases programadas, lo que permite tener un conocimiento de sus avances. Dicho formato será diligenciado por cada uno de ellos de manera autónoma, en el caso de no poder o no tener los medios, el tutor o padre se hará cargo de plasmar las percepciones que tuvo del desempeño del niño en la sesión de clase.

- **Estilo de evaluación:**

Para este proyecto es fundamental la autoevaluación, que resalta la autonomía del estudiante, por ello se desarrolla un instrumento que facilita atender, retroalimentar y apreciar los distintos ritmos de aprendizaje según las diferentes características del estudiante. donde se proponen logros claro, de tal manera que los estudiantes sean quienes den su mirada acerca de su propio desarrollo en la clase.

Tablas, siguiente página,

Descripción del formato Unidad 1.

Nombre:

Curso:

UNIDAD		LOGROS	NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE		
GRAFOMOTRICIDAD	AUTOEVALUACIÓN	COORDINACIÓN VISO-MANUAL	CONTROLA SUS SEGMENTOS CORPORALES ACORDE A LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS.					
			IDENTIFICA SUS DIFICULTADES A LA HORA DE REALIZARLAS ACTIVIDADES PROPUESTAS.					
			BUSCA ALTERNATIVAS PARA ALCANZAR EL OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD PROPUESTA.					
		AUTOEVALUACIÓN	ESCRITURA	PLASMA FÁCILMENTE Y DE FORMA CREATIVA SUS EMOCIONES, SENSACIONES, PERCEPCIONES...ETC.				
				EXPERIMENTA LA DESTREZA DE SUS EXTREMIDADES (PIES Y MANOS) INVOLUCRANDO DIFERENTES MATERIALES, PARA ALCANZAR EL OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD PROPUESTA.				
				ELABORA UN TEXTO NARRATIVO (POEMA, CUENTO, PROSA, RIMA, LEYENDA) QUE NOS CUENTE DE SU VIDA.				
	PINTURA Y DIBUJO			DEJA VOLAR SU IMAGINACIÓN PARA CREAR PIEZAS ARTÍSTICAS.				
				EXPERIMENTA LA DESTREZA DE SUS EXTREMIDADES (PIES Y MANOS) INVOLUCRANDO DIFERENTES MATERIALES, PARA ALCANZAR EL OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD PROPUESTA.				
				ELABORA DIBUJOS O PINTURAS REPRESENTANDO SU CUERPO.				

Tabla 5, Formato Evaluación Unidad 1.

Descripción del formato Unidad 2

UNIDAD		LOGROS	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
IDEOMOTICIDAD	AUTOEVALUACIÓN	REPRESENTACION SIMBOLICA	PUEDE REPRESENTAR GRAFICAMENTE IMÁGENES TRAJIDAS DESDE LA IMAGINACION.				
			PUEDE RECREAR MENTALMENTE HISTORIAS RELATADAS EN LA CLASE.				
	AUTOEVALUACIÓN	COMUNICACIÓN CORPORAL	PUEDE REPRESENTAR FISICAMENTE LAS IMÁGENES TRAJIDAS DE SU IMAGINACION.				
			CREA PERSONAJES IMAGINARIOS Y LOS REPRESENTA ACORDE A LAS ACTIVIDADES PLANTEADAS EN CLASE.				
	AUTOEVALUACIÓN	COMUNICACIÓN Y LENGUAJE	COMUNICA AUTONOMAMENTE SUS EMOCIONES, PERCEPCIONES Y PUNTOS DE VISTA.				
			BUSCA ALTERNATIVAS DIFERENTES DE COMUNICACIÓN, PARA TRANSMITIR UN MENSAJE.				

Tabla 6, Formato Evaluación Unidad 2.

Descripción del formato Unidad 3

UNIDAD		LOGROS	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
PRAXIA FINA	AUTOEVALUACIÓN	PRECISION Y EFICACION DEL MOVIMIENTO	EJECUTA LA ACCION DE MANERA OPTIMA CUMPLIENDO EN GRAN MAYORIA CON EL OBJETIVO PROPUESTO.				
			CONTROLA SUS EMOCIONES EN ACTIVIDADES COMPLEJAS.				
		ARMONIA DE LA ACCION	CONTROLA SUS SEGMENTOS CORPORALES, PARA RELIAZAR EL MOVIMIENTO DE MANERA LIMPIA.				
			ES CONCIENTE DE LOS MOVIMIENTOS REALIZADOS EN LAS ACCIONES PROPUESTAS EN CLASE.				
			IDENTIFICA ELEMENTOS AFINES QUE LE PERMITEN UNA MEJOR EJECUCION DE LA ACCION.				
		AUTOEVALUACIÓN	COORDINACION VISO-PEDICA	MANEJA ADECUADAMENTE LOS OBJETOS CON SUS EXTREMIDADES INFERIORES (PIES)			
	EXPERIMENTA LAS DIFERENTES POSIBILIDADES DE MANIPULACION CON SUS EXTREMIDADES INFERIORES (PIES)						
	MANIPULACION		RECONOCE LOS OBJETOS Y SUS DIFERENTES USOS Y APLICACIONES.				
			DA USOS ALTERNATIVOS A LOS OBJETOS PROPUESTOS Y CUMPLE CON LOS OBJETIVOS PROPUESTOS EN LAS CLASES.				

Tabla 7, Formato Evaluación Unidad 3.

Orientaciones de la retroalimentación: cada niño expone la experiencia vivida durante la sesión, sus emociones, sus aciertos, sus dificultades y su punto de vista frente a las actividades realizadas.

- Evaluación docente

Se realizará un formato con el fin de obtener retroalimentación en el que hacer docente en el cual se debe reconocer las diferentes dinámicas propuestas por el docente, la metodología empleada y los recursos utilizados. Ayudando esto a encontrar coherencia entre el discurso docente y la acción.

- Formato de evaluación docente.

Nombre:				
Curso:		Fecha:		
INDICADOR	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
¿La explicación de la sesión es sencilla de entender?				
¿Son claros los temas de las clases?				
¿Los docentes motivan constantemente al grupo?				
¿Los docentes se interesan en responder las dudas que surgen?				
¿Los docentes dominan los temas tratados en clase?				
¿Los temas de las clases ayudan al diario vivir?				
¿Los docentes tienen en cuenta las sugerencias de los estudiantes?				
¿Las sesiones son de interés para el grupo?				

Tabla 8, Formato Evaluación Docente

- Evaluación de la clase

Se realizará un formato con el fin de obtener retroalimentación de las clases realizadas donde se debe reconocer las diferentes dinámicas propuestas por el docente, la metodología empleada y los recursos utilizados.

- Formato de evaluación de clase.

Nombre:				
Curso:		Fecha:		
INDICADOR	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
¿Fue dinámica la clase?				
¿Adquirió conocimientos con las actividades de la clase?				
¿Identifico el objetivo de la clase?				
¿Fue provechoso el tiempo empleado en la clase?				
¿La clase cumplió con sus expectativas?				
¿Le gustaría repetir este tipo de clase?				
¿Hubo buen uso de los recursos o materiales?				
¿Haría modificaciones a la clase?				

Formato Evaluación Clase

EJECUCIÓN

Ejecución piloto

En este capítulo se presentan datos y características específicas acerca del lugar de implementación de nuestro PCP, donde se puso en escena lo propuesto teóricamente en los capítulos I y II, lo cual nos permitió tener un abordaje específico de la población, su contexto y todo lo relacionado a la institución donde se llevó a cabo la práctica.

MICRO CONTEXTO

Ficha técnica de la institución.

- **Imagen No 1**



Ilustración 1, Logo Escuela Deportiva Nueva Generación

- **Nombre de la institución:** Escuela Deportiva Nueva Generación.
- **Dirección:** Cll 64ª #112-50 Sede administrativa - Cll 112 #63-51 Sede deportiva -Bogotá D.C, Colombia
- **Teléfono:** 310 7651669
- **Localidad:** Engativá.
- **Naturaleza de la institución:** Privado.

- **Función pedagógica permanente:** Formación en educación deportiva en el Distrito Capital.

- **ÁMBITO EDUCATIVO.**
- **Año de creación: 2019**
- **Población:** niños convencionales y con discapacidades físicas, cognitivas y sensoriales. Grupo mixto de niños en condición de discapacidad cognitiva entre los 13 y 18 años

- **ASPECTOS EDUCATIVOS.**
- **Filosofía:**

Generación de espacios formativos, como ente social a la altura de lo que la comunidad exige, no solo como deportistas, sino también como personas con cultura ética y moral en el deporte y en la sociedad.
- **Misión:**

Somos una escuela deportiva de la localidad de Engativá; encargada de representar a la comunidad en la práctica y competencia del fútbol, así como en la organización de torneos con el fin de formar a sus jóvenes integrantes; con la visión integral y humanista propia, respetando a las demás. con el propósito de mantener a los participantes dentro de una institución y alejados de los riesgos sociales; ofreciendo entrenamientos de calidad que le ayuden en su desarrollo integral, respaldados en los conocimientos y experiencia de sus profesores y cuerpo técnico.
- **Visión:**

Ser una escuela Deportiva modelo en la organización y administración de la práctica deportiva; reconocida como una escuela de fútbol a nivel comunal y a partir de un equipo de trabajo conformado por entrenadores que hagan parte de la comunidad, además preocupada por la formación integral de sus integrantes fomentando la disciplina, principios y valores de la sociedad.

PRINCIPIOS INSTITUCIONALES.

- **Legalidad y transparencia**

Compromiso por parte de la escuela en cumplir todo lo legalmente solicitado, para los deportistas y para la comunidad.

- **Participación comunitaria**

Es importante para la escuela mantener el contacto con la comunidad, ser parte de su crecimiento deportivo y así ofrecer diferentes alternativas recreativas.

- **Compromiso con el futbol y los deportistas**

Es primordial para la escuela mantener el juego limpio y el buen futbol y los valores que esto conlleva, así mismo con esto mantener la presencia de los deportistas en los entrenamientos.

- **Autonomía y liderazgo de los deportistas.**

La escuela busca promover la autonomía y el liderazgo en cada uno de sus deportistas con el fin de que esto les ayude en sus vidas permitiéndoles la libertad que esperan tener.

- **Planta física.**

Cancha descubierta ubicada en el barrio Villa Gladys de la localidad de Engativá, cuenta con 1 cancha de microfutbol.

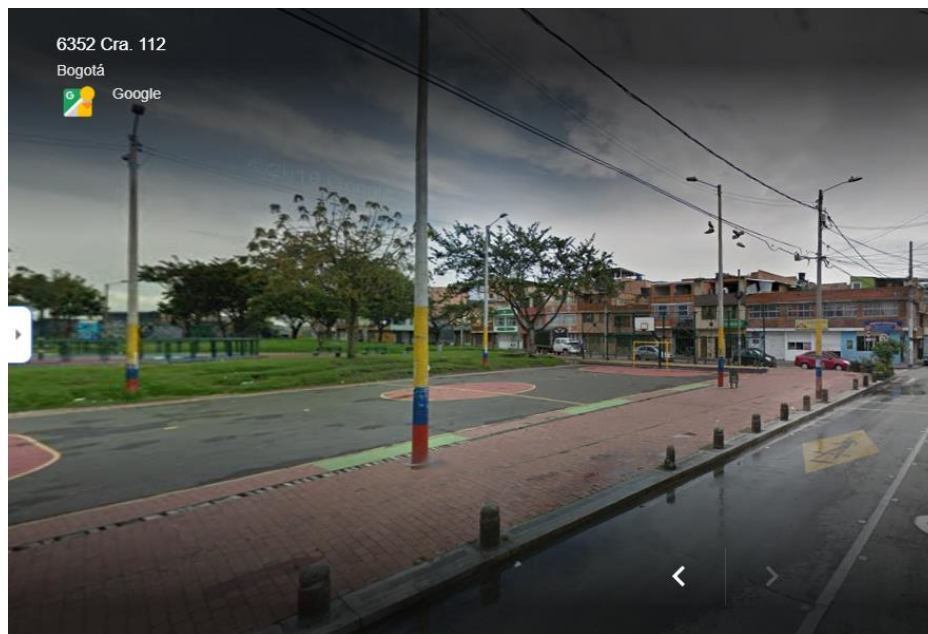


Ilustración 2 Cancha Villa Gladys- Engativá

MICRODISEÑO

AUTONOMÍA Y DISCAPACIDAD COGNITIVA, UNA PROPUESTA DESDE LOS CONTENIDOS DE LA PSICOMOTRICIDAD EN LA EDUCACIÓN FÍSICA.

<p>Escuela Deportiva Nueva Generación. Duración: 90 min 10 agosto 2021 Profesor(a): Paola Martínez Jamilton Alvarado</p>	<p>Unidad 1 Clase No 0-1 Manipulación de objetos artísticos.</p> <p>Habilidades por fortalecer: Habilidades motrices básicas (Praxia fina, Ideomotricidad, Grafomotricidad)</p> <p>Tendencia: Psicomotricidad.</p> <p>Propósito: Posibilitar a través de la coordinación viso-manual, la escritura, la pintura y el dibujo experiencias motrices que permitan el comportamiento autónomo y la expresión de sentimientos y emociones generados a partir de un estímulo.</p> <p>Contenido Conceptual: Grafomotricidad.</p> <p>Contenido Actitudinal (Socioemocional): El estudiante reconoce sus fortalezas y debilidades en la actividad a partir de la interacción con los otros y el objeto manipulado.</p> <p>Contenido Procedimental: Mejora de manera progresiva la ejecución de actividades que involucran la motricidad fina, la creatividad, la autonomía y la toma de decisiones.</p>
<p>— PARTE INICIAL</p>	<p>Con el grupo completo se realizarán rondas infantiles (simón dice, el primero que traiga, semáforo) con el fin hacer una activación inicial.</p>
<p>— PARTE CENTRAL</p>	<p>Actividad 1.</p> <p>Materiales: Pincel, pinturas y cartulina.</p> <p>Acostados en una colchoneta o en el piso con desplazamientos laterales (rollitos) se debe llegar del punto A al punto B, donde se encontrarán los siguientes materiales: pincel, pinturas y cartulina. Con lo cual el niño debe escribir su nombre o dibujar algo en la cartulina, dicho trazo debe hacerse con los pies por lo cual el niño debe quitarse los zapatos al llegar al punto B. 20 min.</p>
<p>— PARTE FINAL VUELTA A LA CALMA RETROALIMENTACIÓN Y EVALUACIÓN.</p>	<p>Estiramientos focalizados.</p> <p>ESTUDIANTE: cada niño expone la materialización de su imaginación a sus compañeros y expresa su experiencia (sensaciones, percepciones, dificultades, aciertos) durante la clase. PROFESOR: reconoce las diferencias individuales y de desarrollo de intereses, capacidades, destrezas, habilidades y actitudes.</p>
<p>— OBSERVACIONES FINALES</p>	<p>La duración de cada actividad propuesta está sujeta a las condiciones de conectividad. Las actividades se llevarán a cabo en presencia de un adulto el cual acompañara el proceso de inicio a fin.</p>

AUTONOMÍA Y DISCAPACIDAD COGNITIVA, UNA PROPUESTA DESDE LOS CONTENIDOS DE LA PSICOMOTRICIDAD EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

<p>Escuela Deportiva Nueva Generación Duración: 90 min 14 agosto 2021 Profesor(a): Paola Martínez Jamilton Alvarado</p>	<p>Unidad 1 Clase No 2 Escribiendo pensamientos creativos.</p> <p>Habilidades por fortalecer: Habilidades motrices básicas (Praxia fina, Ideomotricidad, Grafomotricidad)</p> <p>Tendencia: Psicomotricidad.</p> <p>Propósito: Posibilitar a través de la coordinación viso-manual, la escritura, la pintura y el dibujo experiencias que permitan el comportamiento autónomo y la expresión de sentimientos y emociones generados a partir de un estímulo.</p> <p>Contenido Conceptual: Grafomotricidad.</p> <p>Contenido Actitudinal (Socioemocional): El estudiante reconoce sus fortalezas y debilidades en la actividad a partir de la interacción con los otros y el objeto manipulado.</p> <p>Contenido Procedimental: Mejora de manera progresiva la ejecución de actividades que involucran la motricidad fina, la creatividad, la autonomía y la toma de decisiones.</p>
<p>— PARTE INICIAL</p>	<p>Con el grupo completo se realizarán rondas infantiles (simón dice, el primero que traiga, semáforo) con el fin hacer una activación inicial.</p>
<p>— PARTE CENTRAL</p>	<p>Actividad 1.</p> <p>Materiales: Lápiz, Cartulina u hoja.</p> <p>El docente realizará la lectura de un cuento, con el cual cada participante plasmará en su hoja las emociones, sensaciones y/o pensamientos que le trajo la lectura de dicho cuento. De no ser posible la escritura se hará un dibujo representativo de la experiencia vivida. 20 min.</p>
<p>— PARTE FINAL VUELTA A LA CALMA RETROALIMENTACIÓN Y EVALUACIÓN.</p>	<p>Estiramientos focalizados en miembros superiores e inferiores.</p> <p>ESTUDIANTE: cada niño expone la materialización de su imaginación a sus compañeros y expresa su experiencia (sensaciones, percepciones, dificultades, aciertos) durante la clase. PROFESOR: reconoce las diferencias individuales y de desarrollo de intereses, capacidades, destrezas, habilidades y actitudes.</p>
<p>— OBSERVACIONES FINALES</p>	<p>La duración de cada actividad propuesta está sujeta a las condiciones de conectividad. Las actividades se llevarán a cabo en presencia de un adulto el cual acompañara el proceso de inicio a fin.</p>

AUTONOMÍA Y DISCAPACIDAD COGNITIVA, UNA PROPUESTA DESDE LOS CONTENIDOS DE LA PSICOMOTRICIDAD EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

<p>Escuela Deportiva Nueva Generación Duración: 90 min 15 agosto Profesor(a): Paola Martínez Jamilton Alvarado</p>	<p>Unidad 1 Clase No 3 Creando, tejiendo y aprendiendo.</p> <p>Habilidades por fortalecer: Habilidades motrices básicas (Praxia fina, Ideomotricidad, Grafomotricidad)</p> <p>Propósito: Posibilitar a través de la coordinación viso-manual, la escritura, la pintura y el dibujo experiencias que permitan el comportamiento autónomo y la expresión de sentimientos y emociones generados a partir de un estímulo.</p> <p>Tendencia: Psicomotricidad.</p> <p>Contenido Conceptual: Grafomotricidad.</p> <p>Contenido Actitudinal (Socioemocional): El estudiante reconoce sus fortalezas y debilidades en la actividad a partir de la interacción con los otros y el objeto manipulado.</p> <p>Contenido Procedimental: Mejora de manera progresiva la ejecución de actividades que involucran la motricidad fina, la creatividad, la autonomía y la toma de decisiones.</p>
<p>— PARTE INICIAL</p>	<p>Con el grupo completo se realizarán rondas infantiles (simón dice, el primero que traiga, semáforo) con el fin hacer una activación inicial.</p>
<p>— PARTE CENTRAL</p>	<p>Actividad 1. Materiales: palo de pincho, cartulina, lana, lápiz y borrador.</p> <p>El niño dejara volar su imaginación realizando un dibujo o escribiendo una palabra que le guste en la cartulina, para después bordear con agujeros hechos con el palo de pincho. Por los cuales pasara la lana y terminara tejiendo la palabra o dibujo realizado. 20-25 min.</p>
<p>— PARTE FINAL VUELTA A LA CALMA RETROALIMENTACIÓN Y EVALUACIÓN.</p>	<p>Estiramientos focalizados en miembros superiores e inferiores.</p> <p>ESTUDIANTE: cada niño expone la materialización de su imaginación a sus compañeros y expresa su experiencia (sensaciones, percepciones, dificultades, aciertos) durante la clase. PROFESOR: reconoce las diferencias individuales y de desarrollo de intereses, capacidades, destrezas, habilidades y actitudes.</p>
<p>— OBSERVACIONES FINALES</p>	<p>La duración de cada actividad propuesta está sujeta a las condiciones de conectividad. Las actividades se llevarán a cabo en presencia de un adulto el cual acompañara el proceso de inicio a fin.</p>

AUTONOMÍA Y DISCAPACIDAD COGNITIVA, UNA PROPUESTA DESDE LOS CONTENIDOS DE LA PSICOMOTRICIDAD EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

<p>Escuela Deportiva Nueva Generación Duración: 90 min 17 agosto 2021 Profesor(a): Paola Martínez Jamilton Alvarado</p>	<p>Unidad 2 Clase No 1 Imagino y expreso mi experiencia.</p> <p>Habilidades por fortalecer: Habilidades motrices básicas (Praxia fina, Ideomotricidad, Grafomotricidad)</p> <p>Tendencia: Psicomotricidad. Propósito: Estimular en los estudiantes la creatividad, el pensamiento y la expresión utilizando como principal herramienta el cuerpo.</p> <p>Contenido Conceptual: Ideomotricidad.</p> <p>Contenido Actitudinal (Socioemocional): El estudiante comprende, da significado y expresa las practicas corporales generadas a partir del pensamiento y creatividad.</p> <p>Contenido Procedimental: Expresa de forma artística y con el cuerpo con mayor confianza y de manera autónoma emociones, sentimientos y percepciones dando cuenta de la ideomotricidad en relación con el otro y lo otro.</p>
<p>— PARTE INICIAL</p>	<p>Con el grupo completo se realizarán rondas infantiles (simón dice, el primero que traiga, semáforo) con el fin hacer una activación inicial.</p>
<p>— PARTE CENTRAL</p>	<p>Actividad 1.</p> <p>Materiales: cuaderno, lápiz, borrador, colores</p> <p>Acorde a una lectura realizada previamente por uno de los docentes, el niño dejara volar su imaginación y realizara un dibujo o una historia donde deje ver las características que más le llamaron la atención del texto y que lo llevaron a explorar su imaginación. 20-25 min.</p>
<p>— PARTE FINAL VUELTA A LA CALMA RETROALIMENTACIÓN Y EVALUACIÓN.</p>	<p>Estiramientos focalizados en miembros superiores e inferiores.</p> <p>ESTUDIANTE: cada niño expone la materialización de su imaginación a sus compañeros y expresa su experiencia (sensaciones, percepciones, dificultades, aciertos) durante la clase. PROFESOR: reconoce las diferencias individuales y de desarrollo de intereses, capacidades, destrezas, habilidades y actitudes.</p>
<p>— OBSERVACIONES FINALES</p>	<p>La duración de cada actividad propuesta está sujeta a las condiciones de conectividad. Las actividades se llevarán a cabo en presencia de un adulto el cual acompañara el proceso de inicio a fin.</p>

AUTONOMÍA Y DISCAPACIDAD COGNITIVA, UNA PROPUESTA DESDE LOS CONTENIDOS DE LA PSICOMOTRICIDAD EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

<p>Escuela Deportiva Nueva Generación Duración: 90 min 21 agosto 2021 Profesor(a): Paola Martínez Jamilton Alvarado</p>	<p>Unidad 2 Clase No 2 Nuestras historias corporales.</p> <p>Habilidades por fortalecer: Habilidades Motrices básicas (Praxia fina, Ideomotricidad, Grafomotricidad)</p> <p>Tendencia: Psicomotricidad.</p> <p>Propósito: Estimular en los estudiantes la creatividad, el pensamiento y la expresión utilizando como principal herramienta el cuerpo.</p> <p>Contenido Conceptual: Ideomotricidad.</p> <p>Contenido Actitudinal (Socioemocional): El estudiante comprende, da significado y expresa las practicas corporales generadas a partir del pensamiento y creatividad.</p> <p>Contenido Procedimental: Expresa de forma artística y con el cuerpo con mayor confianza y de manera autónoma emociones, sentimientos y percepciones dando cuenta de la ideomotricidad en relación con el otro y lo otro.</p>
<p>— PARTE INICIAL</p>	<p>Con el grupo completo se realizarán rondas infantiles (simón dice, el primero que traiga, semáforo) con el fin hacer una activación inicial.</p>
<p>— PARTE CENTRAL</p>	<p>Actividad 1.</p> <p>Materiales: Las corporalidades. A partir de un relato, texto, puesta en escena. el niño pondrá en escena su corporalidad, creando una pequeña puesta en escena de lo que llevo a su mente mientras escuchaba, observaba o leía el relato. 20-25 min.</p>
<p>— PARTE FINAL VUELTA A LA CALMA RETROALIMENTACIÓN Y EVALUACIÓN.</p>	<p>Estiramientos focalizados en miembros superiores e inferiores.</p> <p>ESTUDIANTE: cada niño expone la materialización de su imaginación a sus compañeros y expresa su experiencia (sensaciones, percepciones, dificultades, aciertos) durante la clase. PROFESOR: reconoce las diferencias individuales y de desarrollo de intereses, capacidades, destrezas, habilidades y actitudes.</p>
<p>— OBSERVACIONES FINALES</p>	<p>La duración de cada actividad propuesta está sujeta a las condiciones de conectividad. Las actividades se llevarán a cabo en presencia de un adulto el cual acompañara el proceso de inicio a fin.</p>

AUTONOMÍA Y DISCAPACIDAD COGNITIVA, UNA PROPUESTA DESDE LOS CONTENIDOS DE LA PSICOMOTRICIDAD EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

<p>Escuela Deportiva Nueva Generación Duración: 90 min 22 agosto 2021 Profesor(a): Paola Martínez Jamilton Alvarado</p>	<p>Unidad 2 Clase No 3 Recogiendo los pasos de mi pasado.</p> <p>Habilidades por fortalecer: Habilidades motrices básicas (Praxia fina, Ideomotricidad, Grafomotricidad)</p> <p>Tendencia: Psicomotricidad. Propósito: Estimular en los estudiantes la creatividad, el pensamiento y la expresión utilizando como principal herramienta el cuerpo.</p> <p>Contenido Conceptual: Ideomotricidad.</p> <p>Contenido Actitudinal (Socioemocional): El estudiante comprende, da significado y expresa las practicas corporales generadas a partir del pensamiento y creatividad.</p> <p>Contenido Procedimental: Expresa de forma artística y con el cuerpo con mayor confianza y de manera autónoma emociones, sentimientos y percepciones dando cuenta de la ideomotricidad en relación con el otro y lo otro.</p>
<p>— PARTE INICIAL</p>	<p>Con el grupo completo se realizarán rondas infantiles (simón dice, el primero que traiga, semáforo) con el fin hacer una activación inicial.</p>
<p>— PARTE CENTRAL</p>	<p>Actividad 1.</p> <p>Materiales: Fotos del pasado, lápiz y borrador.</p> <p>Con base a las fotografías de su pasado, los niños crearan un dibujo donde expresen las posibles emociones que ese momento pudo haber generado en ellos o que en el momento de mirarlas le generan ... el dibujo debe contar una historia.</p> <p>20-25 min.</p>
<p>— PARTE FINAL VUELTA A LA CALMA RETROALIMENTACIÓN Y EVALUACIÓN.</p>	<p>Estiramientos focalizados en miembros superiores e inferiores.</p> <p>ESTUDIANTE: cada niño expone la materialización de su imaginación a sus compañeros y expresa su experiencia (sensaciones, percepciones, dificultades, aciertos) durante la clase. PROFESOR: reconoce las diferencias individuales y de desarrollo de intereses, capacidades, destrezas, habilidades y actitudes.</p>
<p>— OBSERVACIONES FINALES</p>	<p>La duración de cada actividad propuesta está sujeta a las condiciones de conectividad. Las actividades se llevarán a cabo en presencia de un adulto el cual acompañara el proceso de inicio a fin.</p>

AUTONOMÍA Y DISCAPACIDAD COGNITIVA, UNA PROPUESTA DESDE LOS CONTENIDOS DE LA PSICOMOTRICIDAD EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

<p>Escuela Deportiva Nueva Generación Duración: 90 min 24 agosto 2021 Profesor(a): Paola Martínez Jamilton Alvarado</p>	<p>Unidad 3 Clase No 1 Capturo con mis pies y acoplo con mis manos</p> <p>Habilidades por fortalecer: Habilidades motrices básicas (Praxia fina, Ideomotricidad, Grafomotricidad)</p> <p>Tendencia: Psicomotricidad. Propósito: Generar espacios que posibiliten poner en escena las cualidades y capacidades en cuanto a la praxia fina y sus distintas aplicaciones para generar procesos de autonomía.</p> <p>Contenido Conceptual: Praxia fina</p> <p>Contenido Actitudinal (Socioemocional): El estudiante reconoce y significa las diferentes experiencias adquiridas a partir de las actividades propuestas. Contenido Procedimental: desarrolla habilidades de praxia fina que le permitan armonizar y precisar los movimientos con las extremidades superiores e inferiores.</p>
<p>— PARTE INICIAL</p>	<p>Con el grupo completo se realizarán rondas infantiles (simón dice, el primero que traiga, semáforo) con el fin hacer una activación inicial.</p>
<p>— PARTE CENTRAL</p>	<p>Actividad 1. Materiales: Papel de tamaños variados.</p> <p>Cortar de 20 a 30 cuadros de papel de diferentes tamaños, para después hacer bolitas con él, tirarlas al piso y con los pies recogerlas, llevarlas a las manos y en la mesa con las manos hacer una figura con ellas. 15-20 min.</p>
<p>— PARTE FINAL VUELTA A LA CALMA RETROALIMENTACIÓN Y EVALUACIÓN.</p>	<p>Estiramientos focalizados en miembros superiores e inferiores.</p> <p>ESTUDIANTE: cada niño expone la materialización de su imaginación a sus compañeros y expresa su experiencia (sensaciones, percepciones, dificultades, aciertos) durante la clase. PROFESOR: reconoce las diferencias individuales y de desarrollo de intereses, capacidades, destrezas, habilidades y actitudes.</p>
<p>— OBSERVACIONES FINALES</p>	<p>La duración de cada actividad propuesta está sujeta a las condiciones de conectividad. Las actividades se llevarán a cabo en presencia de un adulto el cual acompañara el proceso de inicio a fin.</p>

AUTONOMÍA Y DISCAPACIDAD COGNITIVA, UNA PROPUESTA DESDE LOS CONTENIDOS DE LA PSICOMOTRICIDAD EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

<p>Escuela Deportiva Nueva Generación Duración: 90 min 28 agosto 2021 Profesor(a): Paola Martínez Jamilton Alvarado</p>	<p>Unidad 3 Clase No 2 Conciencia y movimiento manual.</p> <p>Habilidades por fortalecer: Habilidades motrices básicas (Praxia fina, Ideomotricidad, Grafomotricidad)</p> <p>Tendencia: Psicomotricidad. Propósito: Generar espacios que posibiliten poner en escena las cualidades y capacidades en cuanto a la praxia fina y sus distintas aplicaciones para generar procesos de autonomía.</p> <p>Contenido Conceptual: Praxia fina</p> <p>Contenido Actitudinal (Socioemocional): El estudiante reconoce y significa las diferentes experiencias adquiridas a partir de las actividades propuestas.</p> <p>Contenido Procedimental: desarrolla habilidades de praxia fina que le permitan armonizar y precisar los movimientos con las extremidades superiores e inferiores.</p>
<p>— PARTE INICIAL</p>	<p>Con el grupo completo se realizarán rondas infantiles (simón dice, el primero que traiga, semáforo) con el fin hacer una activación inicial.</p>
<p>— PARTE CENTRAL</p>	<p>Estiramientos focalizados en miembros superiores e inferiores.</p> <p>ESTUDIANTE: cada niño expone la materialización de su imaginación a sus compañeros y expresa su experiencia (sensaciones, percepciones, dificultades, aciertos) durante la clase.</p> <p>PROFESOR: reconoce las diferencias individuales y de desarrollo de intereses, capacidades, destrezas, habilidades y actitudes.</p>
<p>— PARTE FINAL VUELTA A LA CALMA RETROALIMENTACIÓN Y EVALUACIÓN.</p>	<p>La duración de cada actividad propuesta está sujeta a las condiciones de conectividad. Las actividades se llevarán a cabo en presencia de un adulto el cual acompañara el proceso de inicio a fin.</p>
<p>— OBSERVACIONES FINALES</p>	

AUTONOMÍA Y DISCAPACIDAD COGNITIVA, UNA PROPUESTA DESDE LOS CONTENIDOS DE LA PSICOMOTRICIDAD EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

<p>Escuela Deportiva Nueva Generación Duración: 90 min 29 agosto 2021 Profesor(a): Paola Martínez Jamilton Alvarado</p>	<p>Unidad 3 Clase No 3 Explorando mis segmentos corporales.</p> <p>Habilidades por fortalecer: Habilidades motrices básicas (Praxia fina, Ideomotricidad, Grafomotricidad)</p> <p>Tendencia: Psicomotricidad.</p> <p>Propósito: Generar espacios que posibiliten poner en escena las cualidades y capacidades en cuanto a la praxia fina y sus distintas aplicaciones para generar procesos de autonomía.</p> <p>Contenido Conceptual: Praxia fina</p> <p>Contenido Actitudinal (Socioemocional): El estudiante reconoce y significa las diferentes experiencias adquiridas a partir de las actividades propuestas.</p> <p>Contenido Procedimental: desarrolla habilidades de praxia fina que le permitan armonizar y precisar los movimientos con las extremidades superiores e inferiores.</p>
<p>— PARTE INICIAL</p>	<p>Con el grupo completo se realizarán rondas infantiles (simón dice, el primero que traiga, semáforo) con el fin hacer una activación inicial.</p>
<p>— PARTE CENTRAL</p>	<p>Actividad 1.</p> <p>Materiales: Barras de plastilina de colores.</p> <p>realizar un taller de plastilina donde con diferentes barras de distintos colores, utilizando las manos y los pies se pueda moldear de tal manera que muestren su destreza y habilidad para construir diferentes figuras como: su propio cuerpo, su mascota, un medio de transporte etc. figuras fáciles de moldear, pero a la vez que evidencie su dinamismo en relaciona a la praxia fina. 15-20 min.</p>
<p>— PARTE FINAL VUELTA A LA CALMA RETROALIMENTACIÓN Y EVALUACIÓN.</p>	<p>Estiramientos focalizados en miembros superiores e inferiores.</p> <p>ESTUDIANTE: cada niño expone la materialización de su imaginación a sus compañeros y expresa su experiencia (sensaciones, percepciones, dificultades, aciertos) durante la clase. PROFESOR: reconoce las diferencias individuales y de desarrollo de intereses, capacidades, destrezas, habilidades y actitudes.</p>
<p>— OBSERVACIONES FINALES</p>	<p>La duración de cada actividad propuesta está sujeta a las condiciones de conectividad. Las actividades se llevarán a cabo en presencia de un adulto el cual acompañara el proceso de inicio a fin.</p>

AUTONOMÍA Y DISCAPACIDAD COGNITIVA, UNA PROPUESTA DESDE LOS CONTENIDOS DE LA PSICOMOTRICIDAD EN LA EDUCACIÓN FÍSICA.

<p>Escuela Deportiva Nueva Generación Duración: 90 min 14 agosto 2021 Profesor(a): Paola Martínez Jamilton Alvarado</p>	<p>Unidad 3 Clase No 4 Control óculo manual.</p> <p>Habilidades por fortalecer: Habilidades motrices básicas (Praxia fina, Ideomotricidad, Grafomotricidad)</p> <p>Tendencia: Psicomotricidad.</p> <p>Propósito: Generar espacios que posibiliten poner en escena las cualidades y capacidades en cuanto a la praxia fina y sus distintas aplicaciones para generar procesos de autonomía.</p> <p>Contenido Conceptual: Praxia fina</p> <p>Contenido Actitudinal (Socioemocional): El estudiante reconoce y significa las diferentes experiencias adquiridas a partir de las actividades propuestas.</p> <p>Contenido Procedimental: desarrolla habilidades de praxia fina que le permitan armonizar y precisar los movimientos con las extremidades superiores e inferiores.</p>
<p>— PARTE INICIAL</p>	<p>Con el grupo completo se realizarán rondas infantiles (simón dice, el primero que traiga, semáforo) con el fin hacer una activación inicial.</p>
<p>— PARTE CENTRAL</p>	<p>Actividad 1.</p> <p>Materiales: Papel seda de colores, dibujo impreso, pegamento.</p> <p>Rasgar el papel seda de colores, para después hacer bolitas con él y pegarlas sobre un dibujo, previamente escogido por cada niño. 15-20 min.</p>
<p>— PARTE FINAL VUELTA A LA CALMA RETROALIMENTACIÓN Y EVALUACIÓN.</p>	<p>Estiramientos focalizados en miembros superiores e inferiores.</p> <p>ESTUDIANTE: cada niño expone la materialización de su imaginación a sus compañeros y expresa su experiencia (sensaciones, percepciones, dificultades, aciertos) durante la clase.</p> <p>PROFESOR: reconoce las diferencias individuales y de desarrollo de intereses, capacidades, destrezas, habilidades y actitudes.</p>
<p>— OBSERVACIONES FINALES</p>	<p>La duración de cada actividad propuesta está sujeta a las condiciones de conectividad. Las actividades se llevarán a cabo en presencia de un adulto el cual acompañara el proceso de inicio a fin.</p>

ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

Los valores son creencias, normas de conducta y actitudes que determinan formas de pensar o comportamientos en los sujetos, permitiendo formular propósitos a nivel personal y colectivo, además son importantes por lo que son, lo que representan, y no por lo que se opine de ellos, los valores regulan las conductas humanas, así como el posibilitar la construcción de una convivencia sana y armoniosa en el marco de la dignidad humana. Es así como desde la presente propuesta se entiende el concepto de valores y se apoya desde algunos referentes que profundizan más sobre el término. Por su parte, Pantoja & Zúñiga, (2007) manifiestan que EL Valor es el grado de utilidad o aptitud de las cosas para satisfacer las necesidades o dar bienestar, o bien, cualidad de las cosas, en virtud de la cual se da por poseerlas cierta suma de dinero o algo equivalente. En filosofía el término valor, traduce el término clásico bien o bondad. Por otro lado, el término valor es recogido por las ciencias sociales; dentro de este campo son importantes las aportaciones de Gurvitch, Sorokin, Merton y otros; valor significa aquello que motiva y orienta la conducta de un sector social. Siempre los valores son entidades colectivas de índole cultural.

En ese sentido es importante resaltar que el cumplimiento de la labor como docentes en formación ha sido gratificante, dejando utilidad y como aprendizaje un crecimiento no solo a nivel profesional, sino personal, otorgándonos la capacidad de adaptarnos a nuevas experiencias desde la enseñanza, en ese sentido es oportuno recordar que el documento guía de evaluación de Competencias Ética y Valores Humanos del Ministerio de Educación Nacional (2012) define el eje temático de Valores como: “Criterios de juicio y acción que, aprendidos en sociedad, dependen de la coherencia entre aquello que se considera valioso y aquello que es llevado a la práctica.” Fue de gran utilidad en el momento de la realización de este proyecto, que comprenden niveles de profesionalismo, ética y compromiso con estándares de calidad muy altos, donde la capacidad resiliente ha dejado huella y se marcó la experiencia de una forma benéfica, situando la capacidad de formar a otros seres humanos en áreas disciplinares diferentes a las comúnmente enseñadas, de ese proceso se puede destacar que:

- En cuanto a la educación física como disciplina académica. Ésta debe preocuparse por replantear o resignificar su accionar en el contexto de la discapacidad cognitiva, apartándose del discurso médico, y proponiendo nuevos espacios desde las tendencias disciplinares de la profesión.
-
- En cuanto al fenómeno de estudio. Las oportunidades de atención a la población con discapacidad aumentan cuando se brindan espacios de reflexión y fundamentación desde la educación física, es así, como la discapacidad cognitiva, encuentra alternativas de intervención y distintos métodos para suplir sus necesidades.
- En cuanto a la población objeto. Los niños se perciben como personas capaces de autorregularse ante sucesos que les generan sentimientos de desagrado, capaces de reconocer sus errores y enmendarlos; capaces de reconocer sus temores y superarlos en la gran mayoría de los casos. Así mismo, se perciben como personas capaces de desarrollar al máximo sus potencialidades académicas, deportivas y culturales. Cuidan de sus pertenencias, toman decisiones por sí mismos, buscan ayuda cuando la requieren.
- Los niños participantes de esta investigación tienden a ser suficientemente flexibles como para enfrentar las circunstancias cambiantes del entorno al que se enfrentan, tienen pensamientos positivos, son amigables, sensibles a los problemas y reacciones de otras personas e independientes, se sienten competentes y tienen alta autoestima.
- Los niños en su gran mayoría tienen sueños y fantasías de lo que llegarán a convertirse en un futuro, de sus metas, realizaciones personales, esperanzas de cambio, lo que posibilita la personalidad autónoma y resiliente en medio de situaciones de adversidad como las presentes en estos niños.
- Los participantes del Proyecto Curricular Particular demostraron que en todos los casos tienden a percibirse a sí mismos como personas autosuficientes después de descubrir sus capacidades, habilidades y aptitudes. A pesar de las circunstancias adversas, sienten respeto por sí mismos y por los demás, logran aceptación de los otros, se destacan en el plano académico y son reconocidos por sus acciones éticamente correctas.

- En cuanto a la coyuntura de la pandemia del año 2020, y sus secuelas en el año 2021. Se diseñó y aplicó virtual y presencialmente la propuesta, dejando como experiencia y resultado, la búsqueda y selección de alternativas válidas para la intervención con la población, sin restar importancia a los procesos relacionados con la calidad del acto educativo, siempre en perspectiva de la atención pedagógica e intervención especializada desde la Educación Física.
- Las conclusiones de esta investigación muestran un panorama positivo con respecto al afrontamiento de la condición de vulnerabilidad con la que cuenta la población objeto, pero esto no quiere decir que no puedan encontrar otros indicadores de riesgo que puedan entorpecer el proceso autónomo que se desarrolló dentro del acto educativo.

INCIDENCIAS EN EL CONTEXTO Y EN LAS PERSONAS

La resiliencia es la capacidad que tiene una persona para hacerle frente a sus propios problemas, superando los obstáculos y no ceder a la presión independientemente de la situación que esté viviendo, (Rutter 1985 citado por Piaggio - 2009) la define como la capacidad que tienen un individuo para sobreponerse a períodos de dolor emocional y traumas. Desde la sociología “La resiliencia puede definirse como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad y de desarrollar competencias sociales, académicas y vocacionales pese al estrés o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy” (Rirkín y Hoopman, 1991 citado por Piaggio 2009).

Así mismo, desde la pedagogía donde se enseña a niños que presentan una discapacidad cognitiva a desarrollar una capacidad de resistir, es el ejercicio de la fortaleza para afrontar todos los avatares de la vida personal, familiar, profesional y social, para la educación el término implica, la capacidad de volver hacia adelante, para Seligman (1981) posteriormente mencionado en sus recientes investigaciones por Losada - 2012 el pesimismo es un estilo de pensamiento de los seres humanos, caracterizado por la

explicación que la persona se hace de la adversidad como algo permanente universal y personal, esta forma de pensamiento lleva al aislamiento y a la angustia. Por el contrario, el estilo optimista de pensamiento explica la adversidad como transitoria, específica y externa a la persona. Esto permite mantener viva la esperanza y sentir que el cambio es posible. La esperanza hace que la persona esté dispuesta a ponerse en pie, a continuar esforzándose, a buscar alternativas y a persistir frente a la adversidad; este último estilo de pensamiento es el que parece imperar en aquellos niños, adolescentes y adultos, que han pasado por situaciones adversas y han salido fortalecidos de ellas. El análisis de casos de personas supervivientes a experiencias traumáticas, han llevado a los expertos a definir el concepto de resiliencia y a hablar de personas resiliente. Seligman (1981 citado por Garrido y Sotelo, 2005, p. 111).

Ahora bien Acero (2011) propone trabajar la resiliencia no desde los factores de riesgo tales como el maltrato infantil, el acoso escolar, muerte de un ser querido y/o violencia intrafamiliar a los que está expuesta la niñez, si no que la propone trabajar desde la capacidad que tienen los pequeños para afrontar las dificultades gracias a la capacidad que tiene cada individuo; puesto que la resiliencia es un atributo que varía según las personas y que puede crecer o declinar con el paso del tiempo, y esto depende de ciertos factores como lo son; el ambiente en el que vive las personas, las características de la personalidad de cada uno o la ayuda que se le brinde para superar sucesos difíciles y afrontar los cambios, las dificultades o los problemas que se puedan tener.

- En cuanto a la coyuntura de la pandemia del año 2020, y sus secuelas en el año 2021. Se diseñó y aplicó virtual y presencialmente la propuesta, dejando como experiencia y resultado, la búsqueda y selección de alternativas válidas para la intervención con la población, sin restar importancia a los procesos relacionados con la calidad del acto educativo, siempre en perspectiva de la atención pedagógica e intervención especializada desde la Educación Física.

INCIDENCIAS EN EL DISEÑO

La responsabilidad de bienestar y desarrollo de los niños no solo recae en los padres, miembros de su familia o los profesionales capaces de entender y manejar de manera ética y profesional a la población con discapacidad cognitiva puesto que los esfuerzos que realicen estas personas son insuficientes si la sociedad a través del estado no asume la responsabilidad que tiene al promover los derechos de los niños aportando los medios financieros para asegurar el bienestar de las familias y los niños. (Barudy, 2005); la escuela Tradicionalmente ha predominado solo en la detección de defectos en los estudiantes en lugar de la identificación de fortalezas, sobre todo a nivel académico.

Pero el papel del educador o desarrollador académico también debe ser, lograr promover la resiliencia y favorecer climas emocionales positivos y optimistas en los que el alumno se sienta seguro y responsable. Por lo anterior **el docente** para lograr ser un espacio resiliente y proactivo ha de contar con docentes que sepan acompañar el proceso de evolución personal de sus alumnos y que acepten y sepan gestionar la diversidad y la complejidad de las relaciones entre los distintos colectivos ya sean profesores, alumnos o familias. (Cyrulnik, 2002), la resiliencia se trata de un aprendizaje que puede darse durante toda la vida y, más allá de las particularidades de cada persona, todos pueden aprender a ser resiliente. de la misma forma, todos los niños, independientemente de que estén inmersos en problemas que acarrea esta discapacidad, pueden beneficiarse de los programas educativos que promuevan la resiliencia, capacidad imprescindible no sólo para el desarrollo exitoso del alumno sino también del docente, dado lo anterior la escuela debe servir como apoyo para aquellos niños que han tenido que vivir sucesos traumáticos o en ambientes vulnerables puesto que la escuela es el segundo lugar donde los niños y las niñas pasan la mayor parte de su vida, la segunda fuente de cuidados, buenos tratos y seguridad después del hogar y en muchas ocasiones puede llegar hacer la única Aron (1999 citado por Barudy, 2005)

REFERENCIAS

- Aparicio, A (sin fecha): Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2962512.pdf>.
- CIDD. (sin fecha). Conceptos de deficiencia, discapacidad y minusvalía. Disponible en: <http://www.asociaciondeostomizados.com/pdf/documentos/diferencia-y-minusvalia.pdf>.
- Gutiérrez Vásquez, K; Ortiz Cortés, L. (2018). Educación física: potencializadora de procesos e interdependencia en personas con discapacidad cognitiva. (Universidad Pedagógica Nacional). Disponible en: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11175>
- Zamora, F; Castaño, I; Gordillo, I. (2015). Educación Física procesos de interdependencia en población con discapacidad cognitiva (Universidad Pedagógica Nacional). Disponible en: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/2768>
- Constitución política de Colombia (Const). Art 13. 7 de julio (1991). Colombia. Disponible en: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0219.pdf>
- Constitución política de Colombia (Const). Art 47. 7 de julio (1991). Colombia. Disponible en: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0219.pdf>
- Constitución política de Colombia (Const). Art 54. 7 de julio (1991). Colombia. Disponible en: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0219.pdf>
- Constitución política de Colombia (Const). Art 68. 7 de julio (1991). Colombia. Disponible en: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0219.pdf>
- Instituto colombiano de bienestar familiar. (2008). Cartilla cognitiva ICBF. (Bogotá). Disponible en: <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/cartilla-cognitiva-7.pdf>
- Daher, J. (2014). “Posibilidad de autonomía en adolescentes con discapacidad intelectual no inhabilitante.” (Universidad UAI, Argentina) disponible en: <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC116712.pdf>

- Pascual, R. (2015). Desarrollo de la autonomía personal en la educación primaria aplicada al alumno con discapacidad intelectual leve: propuesta de intervención. (Universidad de Valladolid, España) Disponible en: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/14847>
- Ubaldo, M. (2019). La autonomía en jóvenes con discapacidad intelectual: desde la perspectiva del desarrollo humano. (Universidad Iberoamericana Puebla, México). Disponible en: <https://repositorio.iberopuebla.mx/handle/20.500.11777/4514>
- Peredo, R. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Revista de Investigación Psicológica*, n.15. Disponible en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322016000100007
- Kamii, C. (sin fecha). La Autonomía como Finalidad de la Educación: Implicaciones de la Teoría de Piaget Por Constance Kamii. (Universidad de Illinois, Círculo de Chicago).
- Berruezo, P.P. (2000): El contenido de la psicomotricidad. En Bottini, P. (ed.) *Psicomotricidad: prácticas y conceptos*. pp. 43-99. Madrid: Miño y Dávila. (ISBN: 84-95294-19-2)
- Berruezo, P.P (sin Fecha). Contenidos de la psicomotricidad Diapositivas. Disponible en: <https://www.um.es/cursos/promoedu/psicomotricidad/2005/material/contenidos-psicomotricidad-diapositivas.pdf>