**PROYECTO DE LEY\_\_\_\_\_DE 2018**

**“Por medio del cual se garantiza la inclusión educativa y desarrollo integral de niños niñas y adolescentes con dificultades de aprendizaje”**

EL CONGRESO DE LA REPÚBLICA

DECRETA

**Artículo 1°. Objeto.** El objeto de la presente ley es garantizar la inclusión educativa efectiva y el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes con dificultades de aprendizaje en la educación preescolar, básica y media.

Para la garantía efectiva del derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes con dificultades de aprendizaje, el Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación Nacional implementará las medidas necesarias y contempladas en la presente ley.

**Artículo 2°. Cualificación y Formación Docente.** El Ministerio de Educación Nacional reglamentará las cualificaciones y formación que deberán cumplir los docentes en aras de garantizar la atención integral de todos los niños, niñas y adolescentes del país, con dificultades de aprendizaje promoviendo la accesibilidad y eliminando las barreras de todo tipo.

**Artículo 3°**. **Jornadas Diagnósticas.** El Ministerio de Educación Nacional con el apoyo del Ministerio de Salud y Protección Social, realizará cuatro jornadas diagnósticas al año con profesionales especializados (terapeutas ocupacionales, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, entre otros), permitiendo establecer planes de aprendizaje acordes con el nivel de desarrollo de cada educando. Las mencionadas jornadas se realizarán en las instalaciones de las instituciones educativas.

***Parágrafo.*** Las instituciones educativas de carácter privado podrán acogerse a lo dispuesto en la presente ley, según la regulación que expedirá el gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación Nacional.

**Artículo 4°. SIMAT.** El Ministerio de Educación Nacional instaurará una categoría especial y determinada dentro del sistema integrado de matrícula SIMAT, para el registro de estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje, diferenciando a estudiantes con situaciones asociadas a una discapacidad.

**Artículo 5°. Articulación entre el sector educativo y el sector salud.** El Ministerio de Educación Nacional, en conjunto con el Ministerio de Salud y Protección Social, reglamentará los términos y procesos de atención para los estudiantes diagnosticados con dificultades de aprendizaje para garantizar un tratamiento oportuno y adecuado a estos estudiantes cuando se haga necesaria una intervención desde el área de la salud.

**Artículo 6°.**  Autorícese al gobierno nacional a través del Ministerio de Educación Nacional para efectuar las apropiaciones presupuestales necesarias para el cumplimiento de lo estipulado en la presente ley.

**Artículo 7°. Sanciones.** El Ministerio de Educación Nacional reglamentará las sanciones pertinentes en caso de lo no aplicación de lo estipulado en la presente ley para instituciones de educación pública del país.

**Artículo 8 °.** En un término no mayor a un año elMinisterio de Educación Nacional reglamentará lo estipulado en la presente ley.

**Artículo 9°. Vigencia y Derogatorias.** La presente Ley rige a partir de su promulgación y deroga todas las disposiciones que le sean contrarias.

De los honorables Congresistas,

**MILLA PATRICIA ROMERO SOTO**

Senadora de la República

Partido Centro Democrático

**PROYECTO DE LEY \_\_\_\_ DE 2018**

**“Por medio del cual se garantiza la inclusión educativa y desarrollo integral de niños niñas y adolescentes con dificultades de aprendizaje”**

**EXPOSICIÓN DE MOTIVOS**

1. **Objeto**

El presente Proyecto de Ley tiene como objetivo garantizar la inclusión educativa y desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes con dificultades de aprendizaje.

1. **Justificación**

*“Debemos propender por superar y ampliar las capacidades y potencialidades del ser humano en todos los sentidos” (Ceril, 2003).*

“No se puede dejar en estática la realidad de miles de niños, niñas y adolescentes que se enfrentan a dificultades de aprendizaje” (Ceril, 2003:1). Podemos anticiparnos en la formulación de estrategias que permitan un desarrollo dinámico y completo de los niños, niñas y adolescentes, contribuyendo en la predeterminación de la vida de las personas desde la niñez. Se requieren acciones eficientes y efectivas en un marco de compromiso por parte de todas las personas que intervienen en la vida de los niños, niñas y adolescentes con el fin de garantizar la inclusión educativa, entendiendo la diferencia como un valor, y eliminando las barreras para el aprendizaje, lo que contribuirá con la mejora de los índices de calidad en la educación preescolar, básica y media.

Colombia no cuenta con una política pública específica para la atención de estudiantes con dificultades de aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2018). Lo anterior, imposibilita la garantía de condiciones de equidad, en la medida en que no se reconoce de manera particular ninguna problemática, ni se plantean estrategias para la efectiva inclusión educativa. Lo anterior conlleva a que en Colombia, no se identifiquen niños con problemas de aprendizaje, y en muchos casos no sean diagnosticados correctamente. Las dificultades de aprendizaje son entendidos como “alteraciones especificas en el aprendizaje escolar que emergen puntualmente cuando deben adquirirse ciertos conocimientos académicos altamente específicos, como la lectoescritura o la matemática, o procesos cognitivos relacionados con relacionamiento matemático, decodificación fonológica, generación e inferencias ante distintivos tipo de texto, entre otros, y la dificultad para prestar atención” (MEN, 2018b).

Tal como lo manifestó la Oficina Asesora de Planeación y Finanzas del MEN (2018b), el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) no cuenta con una categoría especial y determinada para el registro de los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje. Debido a lo anterior, una vez identificados los estudiantes que no cumplen con los estándares educativos, son reportados por los rectores de los establecimientos educativos al SIMAT en la categoría de “otras”. Actualmente, en esta categoría figuran 17.089 estudiantes (corte a julio de 2018). Esta cifra incluye estudiantes con todo tipo de discapacidad (física, psíquica y sensorial) y otras condiciones, las cuales no se especifican. Lo anterior, hace imposible contar con cifras precisas de la cantidad de niños y adolescentes con dificultades de aprendizaje, dificultando dimensionar y formular estrategias efectivas y eficientes. Por tanto, es prioritario conocer el número y características de niños, niñas y adolescentes con problemas de aprendizaje, con el fin de tener lineamentos para implementar una política pública en concordancia con las realidades de cada individuo, entorno y territorio.

Cabe anotar, que de acuerdo a lo consagrado en la Ley 1618 de 2013, el Ministerio de Educación Nacional expidió el Decreto 1421 de 2017, el cual estableció el marco legal para la atención educativa que deben recibir los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad, pues es claro que la atención diferenciada o inclusiva en el sector de la educación es un derecho y en la garantía de éste debe reconocerse y dar respuesta pertinente a los diferentes estilos y ritmos de la enseñanza-aprendizaje, como ocurre con los estudiantes que presentan dificultad de aprendizaje. Sin embargo, éste Decreto no define e incluye en sus dimensiones las dificultades de aprendizaje por lo que lo integra dentro de la misma categoría de discapacidad, en la que se encuentra la discapacidad física, psíquica, sensorial[[1]](#footnote-1). Lo anterior no permite priorizar en la atención para niños con dificultades en el aprendizaje.

Es preciso mencionar, que los estudiantes con dificultades de aprendizaje no responden a los métodos de enseñanza tradicional. Sin embargo, se ha demostrado que aprenden con otros métodos y a otros ritmos (Guzmán, 2017). Es así que Acevedo (2003:1) asegura que “las dificultades de aprendizaje implican una debilidad leve, moderada o severa en un área cognoscitiva que puede entorpecer el aprendizaje normal escolar”. Un niño con dificultades de aprendizaje suele tener una inteligencia normal, o superior a lo normal (Acevedo, 2003:1). Su tratamiento debe ser diferenciado al de un estudiante con discapacidad visual o auditiva (entre otros), ya que en muchos casos no requiere de la intervención de un profesional de la salud.

Ceril (2003:1) identifica que “los problemas de aprendizaje se clasifican en dificultades generales de aprendizaje y dificultades específicas de aprendizaje”. En primer lugar, en cuanto a las dificultades generales de aprendizaje se establece que el proceso de aprendizaje se manifiesta a partir de desinterés, deficiencia en la atención y concentración, las cuales pueden presentarse en niños con un desarrollo normal y/o con inmadurez en el área cognitiva o verbal.

Dentro de ésta categoría hay alumnos con aprendizaje lento, los cuales “presentan problemas para seguir un ritmo de aprendizaje normal, caracterizado por deficiencia en la retención de información, menor capacidad de atención a estímulos verbales y de expresión, y problemas para evocar y recuperar la información aprendida” (López, 2004). Estos serían niños, niñas o adolescentes que no estarían en la categoría de discapacidad, retardo mental, ni tampoco presentarían autismo (TEA) Este grupo está constituido por niños con un desarrollo más lento y con un ritmo de aprendizaje más bajo que el resto de sus compañeros (López, 2004). Además, se presenta falta de autonomía necesaria para el establecimiento de sus propias estrategias para estudiar y memorizar (López, 2004). Desde el ámbito familiar, se asegura que son niños que presentan dificultades en la realización autónoma de tareas y la existencia de bajas expectativas de los padres con respecto a sus hijos (Valdés, et al., 2009).

En segundo lugar, se identifica estudiantes con trastorno específico de aprendizaje. Este se manifiesta en niños con inteligencia normal, no obstante carecen de alteraciones sensomotoras o emocionales, presentando dificultades reiteradas en ciertas áreas del aprendizaje –funcionan bien en algunas áreas, mientras que en otras no- imposibilitando un rendimiento escolar normal (García, 2004). Lo anterior, pueden deberse a alteraciones en el desarrollo, y a la maduración psíquica y neurológica. Un ejemplo de lo anterior, puede ser un menor desarrollo en comprensión matemática por alteraciones en los procesos de clasificación y seriación (Artuso, 2013). Como bien se expuso anteriormente, el MEN (2018b) identifica que las dificultades de aprendizaje se traducen en alteraciones específicas en el aprendizaje escolar que emergen puntualmente cuando deben adquirirse ciertos conocimientos académicos específicos, o procesos cognitivos relacionados con algún tipo de racionamiento puntual.

En este orden de ideas, en muchos casos la identificación y tratamiento de niños con dificultades de aprendizaje debe abordarse dentro del ámbito de la educación común, dado que “la dificultad para aprender no es severa para ingresar a escuelas especiales, ni tan específica para ser rehabilitado” (Ceril, 2003:1). Se requiere de flexibilidad y adaptabilidad del sistema escolar, lo cual permita mejorar los problemas que se presenten en los diferentes niveles de aprendizaje, tales como la recepción, comprensión, retención, creatividad en relación a la edad mental y ausencia de alteraciones sensoriales (Bellefeuille, 2006).

Se necesita adecuar las exigencias programáticas a las capacidades de los estudiantes, respetando el ritmo propio de aprendizaje. De esta forma, debe proveerse de manera oportuna, el desarrollo de estrategias cognitivas, considerando el desarrollo de las destrezas básicas, la velocidad para aprender y la motivación que tengan los niños, niñas y adolescentes (Álvarez & Conde-Guzón, 2009). La atención que se reciba debe estar basada en estrategias didácticas y pedagógicas, permitiendo realizar los ajustes que cada uno de estos estudiantes requiere para su aprendizaje y evaluación.

Vale la pena anotar, que es difícil en algunos casos señalar de manera estricta si la dificultad responde a un cuadro de dificultad general o específico, ya que presentan características de ambas categorías. Del mismo modo, hay estudiantes que manifiestan dificultades generales asociándose a un trastorno específico (Ceril, 2003:1). No obstante, como lo identifica el MEN (2018b), los docentes al garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes, deben estar facultados para identificar al estudiante con dificultades de aprendizaje, y el nivel de la dificultad de aprendizaje.

En este orden de ideas, el docente debe contar con la formación y competencias profesionales para entender que los niños con problemas de aprendizaje en muchos casos pueden ser atendidos por ellos mismos, sin tener que recurrir a un especialista por fuera del ámbito educacional. Se requieren profesionales en pedagogía que asuman el rol de formador integral, asumiendo ritmos de aprendizaje diferentes. Como bien lo expone el MEN (2018a) deben realizarse ajustes razonables a través de prácticas pedagógicas con un enfoque diferencial respondiendo a las habilidades y capacidades de cada estudiante.

Además, deberá fortalecerse la responsabilidad docente y el sistema educativo en aras de garantizar que todos los estudiantes aprendan. Según el MEN (2018), actualmente existen 814 cargos de docentes de aula a los cuales se les han asignado funciones de apoyo pedagógico, contribuyendo con el avance de la educación inclusiva. No obstante, ésta cifra resulta ser baja para los 9.882 establecimientos educativos oficiales de educación preescolar, básica y media (los cuales representan el 50% de establecimientos a nivel nacional), 19.650 en totalidad.

Vale la pena mencionar, que en caso de identificar dificultades de aprendizaje que no pueden atenderse en las aulas de clase, se necesita de la intervención oportuna de profesionales especializados para el tratamiento de niños, niñas y adolescentes, permitiendo dar respuestas integrales para los estudiantes (Lloreda, 2016). En este sentido la articulación entre el sector educativo y el sector salud es fundamental. Actualmente, no hay una eficiente articulación entre ambos sectores. Muchos de los casos que se diagnostican en las aulas, los cuales son remitidos a la entidad médica, no cumplen el debido trámite de análisis, identificación, ni adecuado tratamiento (MEN, 2018a). Lo anterior no permite emplear un tratamiento acorde con las necesidades del estudiante, viéndose estancada su posibilidad de desarrollo. De acuerdo con Véliz & Uribe (s.f.:1), “hay estudiantes que requieren ayudas y recursos sólo en un momento determinado de su escolarización, otros en cambio requerirán de estos apoyos en forma sostenida en el tiempo”. Como bien lo ha manifestado el MEN (2018a) se necesita un de un trabajo intersectorial con el Ministerio de Salud y Protección Social con el fin de lograr un abordaje integral de los dificultades de aprendizaje.

Igualmente, dentro de la articulación necesaria entre el MEN y Ministerio de Salud y Protección Social, es fundamental el diagnóstico de profesionales especializados, práctica actualmente no establecida, (entendiendo que son profesionales que ya hacen parte del sistema de salud estatal, por lo que ni el MEN, ni las instituciones educativas incurrirán en ningún costo adicional), ya que permitirá “identificar el nivel de aprendizaje con el nivel de desarrollo de cada niño, determinar subtipos de niños con dificultades de aprendizaje, ayudando a entender los problemas individuales y en muchos casos planificando estrategias de intervención” (Cabrera, 2017). La evaluación diagnóstica interdisciplinar y el trabajo colaborativo entre pares, a través del desarrollo de estrategias de obervaciones en el aula, permitirían identificar posibles alertas, ayudando a distinguir estudiantes con dificultades de aprendizaje de un modo más detallado y a desarrollar planes específicos de tratamiento desde la perspectiva neuropsicológica, cognitiva y del comportamiento.

Por su parte, los terapeutas ocupacionales tienen la capacidad de identificar problemas generales de aprendizaje o dificultades específicas de aprendizaje. El terapeuta ocupacional tiene la capacidad de aplicar técnicas de fundamentación neuropsicológica, psicomotriz, integración sensorial, entre otras, teniendo presente las necesidades específicas de cada niño (Guerra, 2015). La terapia ocupacional involucra el juego para evidenciar problemas en componentes de ejecución cognitivos (Montealegre, 2007). El juego permite trabajar en los mecanismos de seriación, clasificación, pensamiento lógico, inclusión y exclusión. De esta forma, se abordan también las relaciones interpersonales, valiéndose del carácter de socialización del juego (Maya et al., 2011). Además, niños, niñas y adolescentes con déficit en componentes de ejecución neuropsicológicos, pueden ser abordados trabajando en aspectos como la atención, la concentración o el control del impulso.

Es así que, como bien lo expone Cardozo (2014:1) “la terapia ocupacional en educación ha evolucionado de lo diagnóstico y puntual a un enfoque más amplio e inclusivo, que considera tanto los aspectos de desarrollo de los individuos como la complejidad del proceso educativo”. Es de esta forma, que los terapeutas ocupacionales pueden actuar de manera conjunta con el docente, profesional ya vinculados en el establecimiento escolar, haciendo un diagnóstico adecuado en la identificación de los problemas de aprendizaje, sin estigmatizar, a partir de criterios objetivos, lo que permitirá establecer una ruta de acción adecuada, mejorando el rendimiento escolar del mayor número de niños, niñas y adolescentes.

Por otra parte, el apoyo de los psicólogos, como fonoaudiólogos, psicopedagogos entre otros, puede contribuir a un efectivo diagnóstico, generando procesos de articulación interdisciplinar, lo que permita acciones de atención temprana, promoviendo la interrelación entre el enfoque, pedagógico, psicosocial y la teoría de integración sensorial (Véliz & Uribe, s.f.). En este sentido, la implementación de jornadas para la identificación de dificultades de aprendizaje en las aulas, así como el debido llamado de alerta a los docentes en caso de identificar a un niño o adolescente que podría tener algún problema de aprendizaje es fundamental. Deben fomentarse estrategias de observación en las aulas, a partir del trabajo colaborativo entre profesionales.

Es preciso anotar que lo anterior tiene un impacto directo en la calidad de la educación preescolar, básica, y media. Colombia debe acelerar la mejora de la calidad del aprendizaje en la educación en estos niveles. Aunque, las diferentes pruebas realizadas nacional e internacionalmente muestran que el país ha mejorado sus niveles de aprendizaje en los últimos años, se evidencia que la mayoría de los niños, niñas y adolescentes del país no aprenden según los básicos. Las pruebas nacionales (SABER) identifican altas brechas de aprendizaje. Por un lado, entre 2009 y 2016, más de la mitad de los estudiantes del país muestran desempeño insuficiente en lenguaje (54%), matemáticas (70%) y ciencias (70%), dejando entre 2 y 3 millones de estudiantes sin llegar a los aprendizajes básicos.

Haciendo alusión a las pruebas PISA (las cuales se ejecutan a nivel internacional) el país sigue en los últimos puestos. Las pruebas PISA revelaron que el estudiante colombiano que es mejor que tres cuartas partes del país no supera al percentil 25 de los países en la OCDE. Además, según la UNESCO, le tomaría a Colombia más de 30 años alcanzar un nivel medio de aprendizaje de conformidad con el estándar de la OCDE.

Las cifras revelan el bajo rendimiento en la educación media, como en algunas áreas particulares de estudio, las cuales podrían justificarse en dificultades de aprendizaje de los niños, lo que puede generar a mediano y largo plazo sentimientos de fracaso, traducidos en falta de interés escolar que afecta su desempeño en los estudios. Lo anterior puede deberse a la baja cualificación y formación docente, la cual no permite emplear prácticas docentes efectivas, así como a la falta de atención para niños, niñas y adolescentes que presentan dificultades de aprendizaje. Esto tiene un alto precio en el aprendizaje posterior, ya que las experiencias en los años escolares tienen un impacto duradero, en la formación del individuo y de su autoestima (Guzmán, 2017). Lo anterior puede conducir, por un lado a la deserción estudiantil. Actualmente, la tasa de deserción de la educación preescolar, básica y media se ubica en un 3,08% (Informe de Gestión MEN 2018). Con respecto a la deserción, los grados que presentan un mayor reto son 6 y 7, con unas tasas intra-anuales del sector oficial de 4,77% y 3,77% respectivamente.

Por otro lado, más de la mitad de los 8’183.296 (81%) (cifra a corte a diciembre de 2017) (Informe de Gestión MEN 2018) estudiantes que asisten a instituciones educativas de carácter oficial, asisten al colegio sin lograr aprendizajes significativos para la vida (UNESCO, 2017). Según las pruebas nacionales SABER 11 (2016), de cada 100 estudiantes de noveno que presentaron la prueba de pensamiento en 2012 solo 9 pudieron reconocer y analizar diferentes puntos de vista en una situación, lo que evidencia problemas. Es necesario estimular y fortalecer las competencias, habilidades y aptitudes de cada estudiante permitiéndole responder a las exigencias del contexto educativo, evitando futuras frustraciones o abandono de actividades.

Por último, es prioritario mejorar los niveles de calidad de las instituciones educativas territoriales. Una política pública nacional para la adecuada atención de todos los niñas, niñas y adolescentes del país, deberá ser garante del cierre de brechas entre el territorio rural y el urbano. Los estudiantes en territorio rural en Colombia alcanzaron en promedio un puntaje que se encontró 38 puntos por debajo de los estudiantes en territorio urbano, en los resultados de las pruebas PISA 2015. Igualmente, en las pruebas SABER 11 del 2016 se identifican brechas en los resultados en matemáticas y lenguaje entre las zonas rurales y urbanas, lo que demuestra la importancia de mejorar los niveles de calidad de las instituciones educativas territoriales.

Las formas de intervención deben transcender lo individual, así como lo puramente clínico, para pasar a la construcción colectiva institucional, que permita fortalecer las competencias y habilidades de todos los estudiantes, generando espacios de inclusión, contribuyendo con la baja deserción escolar, garantizando la calidad educativa, y motivando a cada una de las personas en su eficiente desarrollo profesional. Se necesita una efectiva oferta de apoyo, para responder a las necesidades que presentan barreras para el aprendizaje, y una participación centrada en la atención de la respuesta educativa y no en el déficit del estudiante. Lo propio de la educación de calidad es reconocer y atender pertinentemente a los estudiantes desde sus diversos ritmos y estilos de aprender, garantizando la inclusión, promoviendo la equidad y mejorando los índices de bienestar social.

* 1. **Experiencia positiva en Colombia**
	2. Programa de intervención en lenguaje para el aprendizaje significativo.

El Centro de Comunicación Humana de la Universidad Nacional (CCH) (2018), ha identificado que “en un salón con 40 niños, el 20% tiene dificultades de aprendizaje no asociadas a un trastorno, pero solo el 15% recibe ayuda”. Este centro ofrece talleres “Pilas” a niños entre los 9 y 12 años, con los cuales se enfatiza la interacción con el lenguaje a través del aprendizaje significativo (CCH, 2018). Las características principales que atiende el taller, son la dificultad en concentrar la atención durante períodos prolongados de tiempo, hasta la parte motivacional y emocional.

La motivación se instaura como un elemento clave en las buenas prácticas docentes, generando aprendizaje significativo. El Centro de Comunicación Humana de la Universidad Nacional, asegura que “con cuentos, canciones y juegos, los niños empiezan a aprender y a concentrar la atención en los nuevos conocimientos” contrarrestándose con el método tradicional de enseñanza, que consiste en aprender de memoria (2018:1). Los talleres buscan generar la motivación ausente en muchas escuelas para que el conocimiento se disfrute, permitiendo que los niveles de atención aumenten y el conocimiento adquirido no sea temporal.

El Centro de Comunicación Humana de la Universidad Nacional asegura, que niños que han participado en los talleres “Pilas” “han mejorado considerablemente su rendimiento académico y su  velocidad de respuesta, así como sus niveles de atención, según reporte de los mismos docentes que los remiten” (2018).

* 1. Dinámicas de juego en el Colegio Alemán de Cali.

La terapia ocupacional ha centrado su trabajo en los aspectos relacionados con las áreas ocupacionales propias del escolar. Lo anterior vinculando las acciones de los terapeutas ocupacionales en las actividades del desarrollo de actividades escolares como aporte para la consecución de los objetivos institucionales a largo plazo. La terapia ocupacional “ha permitido la correcta estructura de hábitos y rutinas desde la niñez que les permita desarrollar mayor organización para cumplir las altas exigencias académicas que requiere la formación IB (Bachillerato Internacional)” (Cardozo, 2014).

La terapia ocupacional ha estado enfocada, en primer lugar en el sujeto y en segundo lugar en el contexto. Con respecto al sujeto la presencia del terapeuta ocupacional tiene como propósito dar cuenta de su desarrollo en los primeros seis años de vida, con el fin de anticipar las necesidades y potencialidades que tienen para poder responder de forma competente a las propuestas pedagógicas.

A partir de dinámicas de juego, se encuentran las acciones centradas en el sujeto. Se incentiva el desarrollo cognitivo, motor, emocional y social. Los medios de evaluación corresponden a métodos grupales, observando directamente el desempeño del estudiante en el ambiente escolar, aprovechando que el terapeuta ocupacional se encuentra inmerso en la institución educativa. El colegio utiliza las observaciones sistemáticas y las observaciones estructuradas con el fin de identificar el desempeño escolar.

Las acciones centradas en el contexto y la actividad están directamente relacionadas con la respuesta educativa. En la medida en que el colegio distinguió dos tipos de formación durante la etapa escolar, la que le brinda la familia y la que ofrece la escuela, los terapeutas tienen la facultad de determinar si los recursos, en cuanto a la buena organización de hábitos y rutinas escolares, que ofrece la escuela y la familia son efectivos y consecuentes con los que necesita para afrontar las demandas que se le asignan (Cardozo, 2014:7). Lo anterior permite identificar factores y herramientas propositivas para enfrentar barreras para el aprendizaje.

Entre los mayores logros de la presencia de la terapia ocupacional en más de 11 años, se pueden evidenciar, en primer lugar, la superación de la visión de la terapia ocupacional como servicio anexo a la escuela, incorporándose a los procesos misionales de la estructura institucional, instaurándose como un apoyo al docente y posicionándose como parte activa del proceso de apoyo interno al escolar y a su familia (Cardozo, 2014). En segundo lugar, “las movilizaciones que se han realizado, en conjunto con el equipo pedagógico para ampliar la mirada acerca del carácter bidireccional de los problemas de desempeño escolar de los estudiantes, donde además de analizar los factores propios del sujeto, se admite la reflexión acerca de la influencias positiva o negativa que los procesos de enseñanza- aprendizaje, los factores familiares y del entorno social, potenciando de esta manera el diseño de los apoyos necesarios desde el contexto escolar” (Cardozo, 2014:2).

Cabe anotar, que aunque el presente proyecto de ley no pretende vincular de manera directa a los terapistas ocupacionales en las instituciones educativas, si pretende generar espacios diagnósticos multidisciplinares en donde el docente junto con el cuerpo de profesionales especializados pueda desarrollar un sistema de alertas que permita identificar la posible presencia de dificultades de aprendizaje.

* 1. Diagnóstico interdisciplinar en la Institución Educativa San Juan Bosco, Centro Educativo Rural San José de Castro y la Institución Educativa Antonio José de Sucre, en el Municipio de Arboledas.

Se ejecutó aplicación de pruebas estandarizadas para medir las habilidades necesarias en el desempeño escolar de los estudiantes en los grados de preescolar, primero, segundo y tercero de primaria en la Institución Educativa San Juan Bosco, Centro Educativo Rural San José de Castro y la Institución Educativa Antonio José de Sucre. El diagnóstico consistió en la atención sostenida, en primer lugar, a partir de la implementación de mecanismos con el fin de mantener el foco de atención y permanecer alerta durante tareas **cognitivas. En segundo lugar, identificando causales** de procesamiento de toda la información recibida, y demandas del ambiente útiles o importantes. En tercer lugar, se proyectó la capacidad selectiva para dar respuesta ante las múltiples demandas del ambiente.

A partir de lo anterior, terapistas ocupacionales se encargaron de emprender estrategias con el docente dentro del aula, implementando técnicas para centrar la atención del estudiante, fomentar la autocorrección generando consciencia de propios errores, anticipar a los estudiantes con las actividades que se van a realizar durante el día, uso del material didáctico evitando estímulos visuales irrelevantes en el aula de clase, empleando técnicas y ejercicios de completar textos o frases, juegos para buscar diferencias, entre otros (Sepúlveda & Vela, 2017).

En el diagnóstico expuesto por los docentes y terapeutas ocupacionales se encontraron problemas de atención no unitaria, identificándose déficit en cuanto a la integración visomotora, entendiéndola como la capacidad que tiene el ser humano para utilizar simultáneamente y de forma integrada, la vista y las manos con el propósito de realizar una actividad. En segundo lugar, la carencia en la percepción visual, reconociendo la aptitud para entender o interpretar lo que se ve, comprendiendo el significado de símbolos, palabras escritas o dibujos (López et al, 2008). Y por último, la coordinación motriz, la cual se define como “la capacidad de realizar ejercicios con la mano de acuerdo a lo que se ve” (Ardanaz, 2009).

La estrategia implementada fue diferente a la expuesta en el caso del Colegio Alemán de Cali. No obstante, el rol entre terapeutas ocupacionales y docentes en el adecuado diagnóstico en las instituciones educativas, permitió la identificación de dificultades de aprendizaje, generando espacios de inclusión dentro de los espacios del aula, y permitiendo identificar espacios de mejora educativa (Sepúlveda & Vela, 2017).

* 1. **Experiencia internacional: La importancia de la profesionales especializados en el sistema educativo.**
1. Proyecto educativo en el Entorno Escolar en Navarra, España.

Navarra ha detectado la importancia de la terapia ocupacional en el ámbito educativo, y cómo puede ayudar a niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales en centros ordinarios para llevar una vida más autónoma e independiente acorde a su desarrollo madurativo. En Navarra, cada institución educativa desarrolla su currículo mediante programaciones didácticas que cuentan con las necesidades y características de los diferentes alumnos. De esta forma se desarrolla y elabora su propio proyecto educativo, para así proveer de las necesidades específicas de cada alumno.

Dentro de esta categoría se tienen en cuenta a los niños y adolescentes con dificultades de aprendizaje en harás de establecer una escuela “abierta y flexible, con tratamiento de la diversidad, basándose en los principios de integración, individualización, sectorización y normalización” (Urteaga, Fernández & Durán, 2016), orientándose la oferta educativa al aprovechamiento máximo de capacidades y potencialidades, contribuyendo con su integración escolar, social y posteriormente laboral.

Una de las estrategias del sistema educativo en Navarra es la “contratar profesionales especialistas en función de las necesidades específicas del colectivo concreto a atender”, entre los cuales se encuentran profesores de educación especial, ayudantes técnicos educativos y terapeutas ocupacionales, entre otros (Urteaga, Fernández & Durán, 2016). De manera particular el terapeuta ocupacional, en la esfera educativa responde a “las necesidades de los alumnos, adaptando su entorno y haciéndole partícipe de él, fomentando su máxima funcionalidad” (Urteaga, Fernández & Durán, 2016). Lo anterior ha permitido que los dificultades de aprendizaje se trabajen a partir de un enfoque psicosocial en el que los factores del entorno adquieren un importante papel. El desempeño de la actividad escolar se describe en el entorno real de la persona.

Es importante destacar que la necesidad de la Terapia Ocupacional en el ámbito escolar, se observó igualmente en el País Vasco regulándose mediante el decreto 207 de 2006.

1. Equipo interdisciplinar en el Sistema Educativo Gallego, España.

El trabajo en el ámbito de la educación ha sido llevado a cabo por un equipo interdisciplinar el cual ha permitido realizar valoraciones completas y formular posibles soluciones para las necesidades complejas de los estudiantes. El sistema educativo Gallego ha priorizado en la intervención de diferentes profesionales especializados, cada uno de los cuales aporta desde su propia perspectiva, logrando la mejor y máxima integración del alumno en el espacio educativo, mejorando su calidad de vida, y promoviendo el bienestar (Pousada, 2008).

La orden del 27 de diciembre de 2002 de la Comunidad Autónoma de Galicia, estableció las condiciones y criterios para la identificación y valoración de las necesidades educativas especiales a partir de equipos integrados por profesionales de distintas calificaciones quienes establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas de cada alumno en las instituciones oficiales de educación básica y media (Pousada, 2008).Lo anterior, teniendo en cuenta a los padres, equipo directivo y profesores del centro correspondiente, teniendo presente el Artículo 45 de la Ley Orgánica 10 de 2002.

En Galicia, la valoración de necesidades y planes de actuación se llevan a cabo por los servicios de orientación educativa y profesional, cuyo modelo organizativo se establece mediante el Decreto 120/1998 del 23 de abril y la orden 24 de julio de 1998.

1. **Marco legal**

El presente proyecto de ley tiene sustento en los siguientes enunciados constitucionales, jurisprudenciales y legales.

**3.1 Fundamentos constitucionales**

El **artículo 13 de la Constitución Política** plantea que "todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. 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".

Por su parte **el artículo 67 de la Constitución Política:** dispone que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, en cual el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación. Corresponde al Estado garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

Además, **el artículo 44 de la Constitución Política** define los derechos fundamentales de los niños, y en ese sentido establece que "(...) la familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás". Igualmente, y el **artículo 47 de la Carta Política** prescribe que "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", y en el artículo 68 se señala que "la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado".

Por último, la **Ley 115 de 1994**, de manera particular el artículo 46, establece que"la educación de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo".

**3.2 Fundamentos legales**

En primer lugar,  **el artículo 8º de la Ley 1098 de 2006,** Código de la Infancia y la Adolescencia, establece la primacía de los derechos de los niños y las niñas sobre los derechos de los demás.En segundo lugar, **la Ley 1618 de 2013**, ordena a las entidades públicas del orden nacional, departamental, distrital, y municipal, en el marco del Sistema Nacional de Discapacidad, la responsabilidad de la inclusión real y efectiva de las personas con discapacidad, debiendo asegurar que todas las políticas, planes y programas, garanticen el ejercicio total y efectivo de sus derechos de manera inclusiva . El artículo 11 de la Ley estatutaria en cita ordenó al Ministerio de Educación Nacional reglamentar "(...) el esquema de atención educativa a la población con discapacidad, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo".

En tercer lugar, **el numeral 4 del artículo 11 de la Ley Estatutaria 1618 de 2013**, también le atribuye un enfoque inclusivo a la educación superior, de ahí que el Ministerio de Educación Nacional deba adoptar criterios de inclusión educativa desde la educación básica y media. Igualmente, por mandato de la Ley 1188 de 2008, las instituciones de educación superior, en el marco de su autonomía, están llamadas a "aplicar progresivamente recursos de su presupuesto para vincular recursos humanos, recursos didácticos y pedagógicos apropiados que apoyen la inclusión educativa de personas con discapacidad y la accesibilidad en la prestación del servicio educativo de calidad a dicha población". Lo anterior, se instaura como lineamientos bajo los cuales deberían garantizarse la inclusión igualmente en la educación preescolar, básica y media.

Así mismo, el artículo 11 de la Ley 1618 de 2013 demanda al sector educativo reglamentar aspectos relacionados con la educación inclusiva de las personas con discapacidad, en el sentido de procurar acciones para garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la educación en todos los niveles de formación, lo que implica ajustar el Decreto número 1075 de 2015 al marco normativo dispuesto en esta ley y en la Convención para los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada mediante la Ley 1346 de 2009.

Por último,en el **Decreto número 1075 de 2015** se compilan y racionalizan las normas de carácter reglamentario que rigen el sector y contar con un instrumento jurídico único para el mismo. En las Secciones 1 y 2 del Capítulo 5, Título 3, Parte 3, Libro 2 del Decreto número 1075 de 2015, se organiza el servicio de apoyo pedagógico que deben ofertar las entidades territoriales certificadas en educación para atender los estudiantes de preescolar, básica y media con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.

**3.3 Fuentes jurisprudenciales**

La Corte Constitucional, mediante su jurisprudencia, igualmente ha hecho énfasis en el deber que tiene el Estado colombiano de pasar de modelos de educación "segregada" o "integrada" a una educación inclusiva que "(...) persigue que todos los niños y niñas, independientemente de sus necesidades educativas, puedan estudiar y aprender juntos", pues a diferencia de los anteriores modelos, lo que se busca ahora es que "la enseñanza se adapte a los estudiantes y no estos a la enseñanza", según lo indicado en la Sentencia T- 051 de 2011.

En razón a lo anterior, el Estado Colombiano busca consolidar procesos con los cuales se garanticen los derechos de las personas con discapacidad, dando cumplimiento a los mandatos constitucionales indicados en precedencia, los tratados internacionales y la legislación nacional, en particular las Leyes 361 de 1997, 762 de 2002, 1145 de 2007, 1346 de 2009, 1616 de 2013 y 1618 de 2013, que imponen de manera imprescindible la corresponsabilidad de la autoridades públicas, las instituciones educativas y, primordialmente, la familia.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, Colombia ha expedido lineamientos normativos, en donde se prioriza la educación como un derecho para todos los niños, niñas y adolescentes. No obstante, no se contempla de manera precisa a los estudiantes que presentan dificultades en su aprendizaje. Por tanto, el presente Proyecto de Ley pretende visibilizar una problemática no expuesta, planteando lineamientos bajo los cuales se garantizará la inclusión estudiantil soportada en los derechos humanos y en la educación de calidad.

De la honorable Congresista,

**MILLA PATRICIA ROMERO SOTO**

Senadora de la República

Partido Centro Democrático

**Referencias**

Álvarez, T & Conde-Guzón, P. (2009). “Formación de subtipos de niños con problemas escolares de aprendizaje a partir de la evaluación neuropsicológica, capacidades cognitivas y comportamiento”. Universidad de León, España.

Acevedo, A. (2003). “Los problemas de aprendizaje”. Fundación Oportunidad.

Ardanaz, T. (2009). “La psicomotricidad en educación infantil”. Innovación y experiencias educativas, 4.

Artuso Avendaño, M. (2013). Dificultades del aprendizaje. Universidad Católica de Chile.

Bravo-Valdivieso, L., Milicic-Müller, N., Cuadro, A., Mejía, L., Eslava, J. (2009) “Dificultades del aprendizaje: investigaciones psicológicas y psicopedagógicas en diversos países de sur américa ciencias psicológicas”. Vol. III, Núm. 2, noviembre, 203-218. Universidad Católica del Uruguay.

Bravo, L. (2004). Las destrezas perceptuales y los retos en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Actualidades Investigativas en Educación, 12-17.

Bellefeuille, B. (2006). “Un trastorno en el procesamiento sensorial es frecuentemente la causa de problemas de aprendizaje, conducta y coordinación motriz en niños”. Bol pediatr, 46:200-203.

Cabrera, G. (2017). “Problemas y dificultades de  aprendizaje”. Neurosemotion.

Cardozo, M. (2014). Terapia Ocupacional en educación formal. Experiencia en el Colegio Alemán de Cali. TOG (A Coruña). Vol. 11, Núm. 19.

Comunidad Informativa sobre los Problemas del Desarrollo y Aprendizaje. (2008). Dificultades de aprendizaje.

El Centro de Comunicación Humana de la Universidad Nacional. (CCH). (2018). “Programa de intervención en lenguaje para el aprendizaje significativo”.

García, I., (2004). Introducción a las dificultades en el aprendizaje.

Guerra Begoña, G. (2015). “Terapia Ocupacional en la escuela: de la teoría a la práctica”. TOG (A Coruña).

Guzmán, R. (2017). “Teachers’ Learning on Literacy and Teaching Methods”. Dirección de Investigación de la Universidad de La Sabana, Colombia (2008-2010).

Gredler, G. (1997). Intervention programs for young children with learning problems psychology in the schools. Vol. 34 (2).

Maya, E; Moctezuma, J., López, N., Carrasco, D., Mendoza, V. (2011). "Social relations in preschool considering four variables: working group, game, leadership and affection"- Escuela Superior Actopan Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo  CDID "Centro de Documentación. Investigación y Difusión de la Carrera de Psicología" Universidad Católica, [2](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2220-90262011000100005#2a).

Ministerio de Educación (MEN) (2018a).Derecho de Petición, 26 de noviembre de 2018.

Ministerio de Educación (MEN) (2018b).Derecho de Petición, 11 de septiembre de 2018.

Ministerio de Educación (MEN). (2018). Informe de Gestión Ministerio de Educación Nacional 2018.

### Montealegre, M. (2007). La solución de problemas cognitivos. Una reflexión cognitiva sociocultural.

Lloreda, M., Sandoval, A. (2016). “Caracterización de la práctica pedagógica de una profesora de transición”. Universidad Javeriana.

López, P., Ortega, C., & Moldes, V. (2008). Terapia ocupacional en la infancia. Teoría y práctica. Madrid: Medica Panamerican

López, E. (2007).”Problemas generales y trastornos específicos del aprendizaje en niños en edad escolar”. ISSN: 1697-8005

Pousada, T. (2008). “Terapia ocupacional en el sistema educativo gallego”. ASEM Galicia Asociación Gallega. ISBN: 978-84-691-2489-5

Sepúlveda, Y. & Vela, L. (2017).”Diagnóstico situacional. Estudiantes de preescolar, primero, segundo y tercero de primaria”.

Urteaga, G., Fernández, R., & Durán, P. (2016). Intervención del Terapeuta Ocupacional en el Entorno Escolar en Navarra. COTONA\_NALTE.

Véliz, V. & Uribe, L. (s.f.), Aportes de la Terapia Ocupacional al contexto educacional inclusivo. Interrelación entre el enfoque psicosocial, la teoría de integración sensorial y acciones de atención temprana. Universidad de Chile, Santiago de Chile.

Valdés, A., Pavón, M., Sánchez, P. (2009) “Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos” Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 11, No. 1.

1. **Discapacidad física:** es la disminución o ausencia de las funciones motoras o físicas, como parálisis, paraplejías y tetraplejías, y dificultades de coordinación de los movimientos.

**Discapacidad psíquica**: son dificultades que llevan a la persona a no adaptarse completamente a la sociedad, como la depresión mayor, esquizofrenia, trastorno bipolar o el autismo.

**Discapacidad sensorial:** son las dificultades en los órganos de los sentidos, como los relacionados con la vista, el oído y el lenguaje. [↑](#footnote-ref-1)