



**SECCIÓN 1.
PRAXIS EN EL CAMPO
DE LA EDUCACIÓN**

La práctica como lugar de saber de terapia ocupacional en la básica primaria de la escuela pública

DOI: 10.25100/peu.868.01

 *Jaqueline Cruz Perdomo*
jaqueline.cruz@correounivalle.edu.co

 *Myriam Lorena Cardozo Tafur*
miriam.cardozo@correounivalle.edu.co

 *Karen Johanna Caicedo Dominguez*
karen.johanna.caicedo@correounivalle.edu.co

 *Diana Lorena Angulo Valencia*
dianalorenaangulovalencia@lasamericasflorida.edu.co

Este primer capítulo se centra en prácticas realizadas por terapeutas ocupacionales en la básica primaria de la escuela pública, elección que se sustenta en dos aspectos: el primero es la experiencia de las autoras en este contexto, donde se acumulan saberes que pueden ser valiosos para otras y otros terapeutas; el segundo, la necesidad de incrementar la producción académica respecto al tema, dado que, aunque la intervención de terapia ocupacional en educación es una línea de trabajo cada vez más desarrollada en Colombia, los textos publicados al respecto son escasos.

Una muestra de lo anterior se puede tomar de la *Revista Ocupación Humana*. Entre las publicaciones del periodo 1984-2017 se encuentran solo seis artículos relacionados con experiencias en contextos escolares, tres de estos en escuela primaria. Aunque hay en la revista otros textos que responden a lo educativo, tienen que ver con dispositivos básicos de aprendizaje en escolares, con temas como la postura, la atención o la motricidad; o con caracterizaciones del contexto físico y otros asuntos, pero no abordan el desarrollo de programas o el trabajo directo en las instituciones educativas.

Por otra parte, la revisión de los trabajos de grado de terapia ocupacional de la Universidad del Valle finalizados entre 1994¹ y 2018 muestra que diecisiete fueron realizados en el contexto de la escuela pública. Estos trabajos se acercan a temas como la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad (Cardona *et al.*, 2014; López *et al.*, 2017), programas de estimulación del desarrollo (Acevedo y Chaverra, 2001; Herrera *et al.*, 2018), atención a estudiantes en situaciones específicas, como necesidades educativas especiales y problemas de regulación del comportamiento (Álvarez, 2009; Reina, 1996), análisis del mobiliario escolar (Tobar y Aponte, 1998), desarrollo de competencias sociolaborales (Abella *et al.*, 2008; Alvarado *et al.*, 2017), diseño o implementación de procedimientos de evaluación (Angulo *et al.*, 2009; Isaza y Alzate, 1995; Ortiz, 2001), caracterización de escolares en temas específicos (Cedeño *et al.*, 2009; Galeano *et al.*,

¹ Momento en que aparece la asignatura Terapia Ocupacional en Educación en la reforma curricular.

2018; León y Conde, 2018), identificación del trabajo del terapeuta ocupacional en la escuela (Chilatra *et al.*, 2016), y aportes a la construcción del Proyecto Educativo Institucional (Ospina *et al.*, 2011). Esto da cuenta del interés creciente en el tema y da la pauta para pensar cómo está siendo el trabajo de las y los terapeutas ocupacionales en la escuela pública, especialmente en la primaria.

Así, este texto recoge análisis realizados a partir de cuatro relatos escritos por nosotras, terapeutas ocupacionales egresadas de la Universidad del Valle y con trayectoria en el campo educativo. Nos dimos a la tarea de escribir y repensar las prácticas de trabajo que llevamos a cabo entre los años 2007 y 2017, en el contexto de la básica primaria de la escuela pública, en el suroccidente colombiano, tanto en el ámbito rural como urbano, y en los estratos socioeconómicos uno, dos y tres.

Inicialmente, se presenta una descripción de la metodología utilizada para llegar a la escritura de este capítulo, la cual, en sí misma, se convirtió en un proceso investigativo. Después, un resumen de los cuatro relatos que fueron la base para el análisis. Estos están organizados siguiendo una línea cronológica paralela a los desarrollos de la legislación, en el tránsito de la educación integradora a la educación inclusiva. El análisis se desarrolla a partir de una de las preguntas guía que las autoras nos planteamos para llevar a cabo el proceso de reflexión.

Metodología

Como base metodológica se utilizó el enfoque narrativo, representado en los relatos, y el espíritu de las propuestas de sistematización de experiencias. Todo esto parte de la necesidad de evidenciar el saber que producen las y los terapeutas ocupacionales en sus prácticas cotidianas, a las que, al desarrollarse fuera del ámbito universitario, puede atribuírseles menor importancia. No obstante, como lo han demostrado los métodos investigativos de sistematización de experiencias, hay un valor teórico y metodológico presente en las prácticas que puede ser visibilizado para otorgarles sentido. Como lo plantean Escobar y Ramírez (2010):

No necesariamente este saber se nos presenta como una elaboración explícita y verbalizada.

Es más, la mayoría de las veces es un contenido poco visible, poco enunciado y argumentado. Recuperar y reconstruir este saber es una de las primeras tareas de la sistematización de experiencias. (p. 100)

Teniendo en cuenta lo anterior, realizamos un ejercicio dividido en cuatro momentos, como lo muestra la Figura 1.

Los dos primeros momentos se relacionan con la elección, énfasis y sentido de los relatos. El tercero, con la organización de la información en siete categorías: legislación, didáctica, procedimientos de terapia ocupacional, contexto, población, prácticas de inclusión o exclusión de la escuela, y fines. Como forma de reafirmar la emergencia *a priori* o *a posteriori* de estas categorías, se identificaron unidades de significado por cada una de ellas y se le dio relevancia a su repetición en los textos. Hasta ese punto, los relatos habían sido analizados de manera lineal, es decir, cada uno en sí mismo. En consecuencia, construimos una estrategia para hacer un acercamiento transversal a través de preguntas que nos permitieron romper los relatos desde adentro, con base en su regularidad: indagarlos, problematizarlos y tensionarlos como un todo. Hacer girar los análisis en torno a estas preguntas hizo transitar el ejercicio reflexivo entre el análisis de categorías y la necesidad de volver a los relatos para tener una visión completa, es decir, un continuo ir de lo particular a lo general y viceversa.

Tales preguntas fueron:

¿Cuáles son las prácticas, las técnicas y los fines de la terapia ocupacional en la básica primaria de la escuela pública del suroccidente colombiano, en los contextos urbano y rural de los estratos socioeconómicos uno, dos y tres?

¿Cuáles son las condiciones del contexto que influyen en las formas de trabajo?

¿Desde qué lugares puede ser posible democratizar las prácticas de la terapia ocupacional en la escuela?

En el cuarto momento, manteniendo como referente las categorías construidas y las preguntas de indagación, se procedió a dar respuesta a cada una de estas. Tuvimos en cuenta dos aspectos: el primero, y más relevante, los hallazgos que se extraían de los relatos; y el segundo, la posibilidad de vincular



Figura 1. Momentos de la investigación.

Fuente: elaboración propia.

posturas teóricas a dichos hallazgos. Por cuestiones de extensión, en este capítulo nos centramos en responder a la primera pregunta, que se relaciona directamente con las prácticas.

Resumen de los relatos

La estrategia de actividades grupales y proyectos de aula en el quehacer de la terapia ocupacional en la escuela

Este relato se basa en una experiencia que tuvo lugar en el año 2007, en una escuela pública urbana de estrato socioeconómico tres y en el contexto de las llamadas *aulas integradoras*. Estas, en su momento, eran espacios dentro de las instituciones educativas donde se ubicaban estudiantes que, por diversos motivos, no respondían a las demandas académicas de los diferentes grados escolares.

Se narra el desarrollo de una práctica de profundización² de estudiantes de décimo semestre de la Universidad del Valle, quienes utilizaron diferentes estrategias de trabajo vinculadas estrechamente con las rutinas escolares del aula.

Dentro de la narración se aclaran el rol del terapeuta ocupacional en la escuela regular, la negociación de saberes y la articulación del trabajo entre maestra³ y estudiantes de terapia ocupacional, la

² En el programa de Terapia Ocupacional de la Universidad del Valle, es el último ejercicio de práctica que desarrollan las y los estudiantes en décimo semestre. Tiene como objetivo diseñar e implementar un proyecto en su área de interés.

³ En este capítulo utilizamos el femenino *maestra* como forma de resaltar que la mayoría de participantes de las experiencias fueron mujeres, sin desconocer la presencia ocasional de hombres en este rol.

evaluación basada en el análisis del contexto físico y social, la implementación de apoyos para la ubicación espacio-temporal, el desarrollo de proyectos de juego en pro de la integración de las y los estudiantes con el resto de la escuela y para la promoción de habilidades cognitivas y sociales, la organización del entorno físico del aula, y las estrategias de trabajo cooperativo para favorecer el aprendizaje en el aula.

La práctica de la terapia ocupacional en el marco del Decreto 366 de 2009 y la evaluación psicopedagógica

En este relato se presenta la experiencia de una terapeuta ocupacional en un proyecto dirigido a desarrollar un programa para favorecer la organización y la prestación del servicio de apoyo pedagógico para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales, matriculados en el año 2010 en las instituciones públicas de Santiago de Cali.

Para cumplir el objetivo del proyecto, un equipo de profesionales trabajó durante diez meses desarrollando dos estrategias: evaluación psicopedagógica⁴ y talleres con maestras. En el relato solo se describe la primera estrategia, que comprendió el estudio de los contextos familiar y escolar, y el diseño de apoyos.

La evaluación de las y los estudiantes con discapacidad se llevó a cabo con instrumentos no estandarizados, diseñados por el equipo de profesionales⁵ a partir del análisis de tareas y actividades ocupacionales representativas de los grados escolares. Posteriormente, se analizaron los informes individuales y el informe sobre la institución. Los primeros comprenden los resultados de la evaluación psicopedagógica; el segundo da cuenta de aspectos generales de la escuela tales como las condiciones

físicas y los servicios. Cada informe individual describe las relaciones de la o el estudiante con maestras y compañeros, así como los apoyos observados en el aula; en él se da un concepto sobre el desempeño en la prueba, se presenta un cuadro-perfil de apoyos para la participación en la vida escolar y, finalmente, una proyección del escolar con discapacidad para un grado regular, para recibir formación ocupacional, o se sugiere su vinculación a la educación especial.

Práctica de trabajo entre terapeutas ocupacionales y maestras de escuela primaria

Esta experiencia tuvo lugar en escuelas públicas del casco urbano y rural del suroccidente colombiano, en el año 2016. Se realizó en el marco del macroproyecto “Reforzamiento de los servicios de rehabilitación en seis municipios de Cauca y Nariño”, desarrollado entre la Universidad del Valle y una organización no gubernamental (ONG) internacional. Estuvo centrada en responder a la pregunta: ¿qué estrategias de trabajo se pueden realizar entre maestras y terapeutas ocupacionales, que puedan ser útiles para la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad?

Se narran las formas en las que se realizó un proceso de formación con maestras, en el que se definieron conjuntamente los elementos de estructura, contenido y elaboración de un dispositivo didáctico para la enseñanza a estudiantes con discapacidad. Se tuvo como eje la realidad de la escuela pública frente a los lineamientos, las demandas y los incumplimientos del Ministerio de Educación Nacional.

En el relato se mencionan las estrategias metodológicas de formación que fueron utilizadas, como los círculos de conversación, la escritura individual o grupal, el compartir estrategias de enseñanza entre maestras, la discusión de la legislación sobre educación inclusiva, la escucha sin interrupciones, la recreación de los mundos de las personas con discapacidad, la lectura de la memoria de la reunión anterior y el establecimiento de acuerdos acerca de la estructura y el contenido del dispositivo didáctico.

Como producto de este proceso de formación se estructuró, elaboró y distribuyó, en forma de cartilla y disco compacto, el dispositivo resultante, llamado Enseñanza vital: Reflexión y acción pedagógica para asumir la diferencia (Cruz y Ruiz, 2016).

⁴ Al respecto, en el artículo 3 del Decreto 366/2009, sobre responsabilidades de las entidades territoriales certificadas, se plantea determinar, con la instancia o institución que la entidad territorial defina, la condición de discapacidad, capacidad o talento excepcional del estudiante que lo requiera, mediante una evaluación psicopedagógica y una caracterización interdisciplinaria.

⁵ Para esta tarea, el equipo contó con la orientación de docentes del grupo de investigación Cátedra de Discapacidad, de la Escuela de Rehabilitación Humana de la Universidad del Valle.

Prácticas del terapeuta ocupacional en el servicio de orientación escolar

El cuarto y último relato aborda una experiencia que tuvo como objetivo apoyar la formación de estudiantes, entendiendo esta como un proceso de mejoramiento y perfeccionamiento emprendido por el mismo sujeto, que implica el acompañamiento de la maestra y la familia para la construcción conjunta de apoyos desde el potencial o las posibilidades del escolar. Se ejecutó en una institución educativa de la zona rural carretable del distrito de Buenaventura.

El ejercicio de orientación escolar se realizó desde cuatro ejes: *redes*, estableciendo rutas de atención para diferentes situaciones de riesgo en las que se encontraban los y las estudiantes; *atención personalizada*, correspondiente a procesos de escucha, acompañamiento y observación, en el contexto escolar, a estudiantes y sus familias; *formación*, a través de la realización de talleres a familias, maestras y estudiantes; *mediación*, estableciendo los apoyos necesarios, con el respectivo seguimiento, a partir

de la valoración de escolares, conversaciones individuales con maestras y revisión de documentos, como el observador del estudiante, el boletín trimestral y las valoraciones médicas o terapéuticas. Todo esto conllevó a la construcción del plan individual del estudiante.

¿Cuáles son las prácticas, las técnicas y los fines de la terapia ocupacional en la básica primaria de la escuela pública del suroccidente colombiano, en los contextos urbano y rural de los estratos socioeconómicos uno, dos y tres?

Para responder a esta pregunta, inicialmente identificamos en los relatos catorce prácticas⁶. La Tabla 1 contiene una síntesis de la presencia de tales prácticas en cada relato, con el énfasis que este muestra en los paradigmas de integración, integración a inclusión, e inclusión. El número 1 da cuenta de la presencia de la práctica; la marcación 0, de su ausencia.

Tabla 1. Prácticas identificadas en los relatos.

Prácticas	Énfasis del relato	Relato 1 Integración	Relato 2 Integración a inclusión	Relato 3 Inclusión	Relato 4 Inclusión	Total por práctica
Negociar		1	0	1	0	2
Presentar proyectos a las/los docentes		0	1	1	0	2
Esclarecer el rol de terapia ocupacional		1	0	0	1	2
Evaluar el contexto		1	1	1	1	4
Evaluar al escolar		1	1	0	1	3
Solicitar evaluación		0	1	0	1	2
Intercambiar información		1	1	1	1	4
Identificar, diseñar y poner en ejecución el seguimiento a los apoyos		1	1	0	1	3
Jugar		1	0	0	0	1
Afectar el contexto		1	0	0	1	2
Ser articulador social		1	0	1	1	3
Afectar los imaginarios		1	0	1	1	3
Trabajar con grupos de maestras y familias		1	1	1	1	4
Trabajar directamente con escolares		1	0	0	1	2
Trabajar con demás profesionales		0	1	1	0	2
Total por énfasis		12	8	8	11	39

Fuente: elaboración propia.

⁶ De acuerdo con Castro (2004), Michel Foucault entiende por *prácticas* la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen (sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento), que tiene un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que, por ello, constituye una *experiencia* o un *pensamiento*.

Luego, ordenamos las prácticas encontradas en los cuatro relatos con un criterio de temporalidad, en tres momentos comunes: *acercamiento a la escuela*, *reconocimiento del desempeño ocupacional* y *estrategias para incidir en el desempeño ocupacional*. En cada momento se incluyeron tanto las prácticas reiteradas como las particulares.

Nombraremos y describiremos, inicialmente, las prácticas que conforman cada momento, seguido por los análisis que hicimos para identificar las técnicas⁷ y los fines⁸. Para recoger estos últimos, procuramos hacer un ejercicio metodológico inspirado en los planteamientos de Michel Foucault, quien sostiene que:

Las prácticas, sean discursivas o no, aparecen en determinado momento histórico en el cruce entre *télos* y técnicas; se inscriben en la trama de relaciones de poder, en la tensión de un juego de fuerzas que posibilita su aparición y, por eso mismo, no son independientes de esas fuerzas. (como se citó en Marín, 2013, p. 191)

Teniendo en cuenta esta definición y que los relatos abarcan un periodo de diez años, identificamos las técnicas a partir de las prácticas descritas, utilizando estrategias como la lectura en voz alta, los cuadros descriptivos y el análisis de relación entre palabras, tanto por frecuencia como por semántica. Para encontrar los fines, procuramos identificarlos en la relectura de las descripciones de las prácticas, hallando los objetivos hacia los que se quiere mover la realidad.

Es necesario aclarar que en los momentos de acercamiento a la escuela y de reconocimiento del desempeño ocupacional, identificamos solo una técnica y un fin para todas las prácticas que los conforman. Entre tanto, para el momento tres, estrategias para incidir en el cambio del desempeño

ocupacional, identificamos técnicas y fines por cada práctica.

Adicionalmente, en los diferentes momentos incluimos reflexiones que se suscitaron durante el ejercicio y que no solo nacieron del análisis de las prácticas y los fines, sino también de las problematizaciones que emergieron al leer los relatos de manera reiterada y colectiva.

Primer momento: acercamiento a la escuela

Este momento está conformado por tres prácticas, que son las siguientes:

Negociar: se negocian las características de los productos estipulados en los términos de referencia de los proyectos, a partir de los intereses y de las necesidades de las entidades contratantes, de las escuelas y de las terapeutas ocupacionales.

Socializar proyectos: se acuerdan reuniones con directivas docentes o maestras para presentar proyectos de trabajo en la escuela; en estas se comparten y ajustan objetivos, estrategias, recursos y tiempo.

Esclarecer el rol de la terapia ocupacional: se responden preguntas acerca del rol del profesional en la escuela, o de quien, teniendo esta formación, ocupa el cargo de docente-orientador.

En los relatos se encuentra que, en este momento, las terapeutas tienen como fin ingresar a la escuela y persuadir a la comunidad educativa de los beneficios del servicio de terapia ocupacional. Para ello, usan el diálogo o la conversación como técnica transversal en todas las acciones.

De acuerdo con las narraciones, la forma de vinculación laboral más frecuente para realizar los proyectos es el contrato por prestación de servicios. Este, además de ser una forma de precarización⁹ de

⁷ "La técnica o *teckné* es entendida como el producto de las experiencias individuales que se generaliza en un conocimiento y que, al ser enseñable, se vuelve *teckné*. La *teckné* es un saber realizable, una técnica pura, un hacer del saber" (Agustín, como se citó en Marín-Díaz, 2013, p. 28).

⁸ El *télos* o *tele* se refiere a los fines, los objetivos o el estado hacia el que se mueve una realidad (Agustín, como se citó en Marín-Díaz, 2013).

⁹ De acuerdo con López (2014): "la precariedad laboral se predica de aquella situación en que se encuentra una gran parte de la población activa que aunque tiene un empleo, no es garantía de estabilidad y por consiguiente se deriva en fenómenos tales como: incertidumbre, vacilación, inestabilidad, inconstancia, perplejidad, desequilibrio, indecisión, titubeo" (p. 44). Este autor agrega que "la precariedad laboral en Colombia, no solo está

las condiciones de las trabajadoras —en este caso terapeutas ocupacionales—, restringe las posibilidades de contribuir sistemáticamente y en el largo plazo a la solución de problemas del desempeño ocupacional y de gozar del derecho a la educación en perspectiva de inclusión. En este sentido, sería necesario propiciar cambios estructurales en la normatividad laboral y educativa para que las y los terapeutas ocupacionales puedan acceder a contratos a término indefinido, con garantías laborales que posibiliten la continuidad de los procesos que llevan a cabo en las instituciones educativas.

Segundo momento: reconocimiento del desempeño ocupacional

Está conformado por las siguientes cuatro prácticas:

Evaluar el contexto: el contexto se reconoce a través de la observación directa y del registro y el análisis de aspectos como la organización del espacio del aula y del patio de juego, la distribución espacial de las y los estudiantes en el salón de clase, las rutinas del salón y de la escuela, y las estrategias de enseñanza de la maestra. También se indaga acerca de las relaciones micro, meso, exo y macrosistema en las que se encuentra el escolar. Las herramientas que se usan son la observación estructurada y no estructurada¹⁰, la revisión de documentos, la entrevista semiestructurada, el registro de relaciones diádicas y de apoyos que surgen en el aula de clase, y la entrevista a familias, coordinadores y profesionales de apoyo.

Solicitar evaluación: maestras, familias y directivas solicitan al servicio de terapia ocupacional que el estudiantado sea evaluado. Se conversa con las personas que solicitan el servicio para ampliar la in-

formación sobre los motivos y el proceso educativo del escolar. También se recogen datos de informes elaborados por profesionales que han trabajado con el alumnado por fuera de la escuela. Además, se indican a las maestras los criterios para la remisión de escolares a evaluación de terapia ocupacional.

Evaluar al estudiante: generalmente se realiza con grupos pequeños pertenecientes a un mismo grado escolar. La evaluación se diseña con base en la metodología de análisis de la tarea, según las actividades representativas de los grados escolares. Las actividades de evaluación tienen este énfasis ocupacional: estudio y juego.

Para evaluar al estudiante se usa también la observación estructurada y no estructurada en actividades de juego y de clase, así como entrevistas semiestructuradas para conocer la historia y el desempeño educativo actual. Además, se registra la participación del estudiante en clase.

Con algunas o algunos estudiantes se evalúan las competencias o dimensiones comunicativas, intelectuales, socio-afectivas y organizacionales, y las habilidades motoras; en otros casos, las competencias prelaborales y las habilidades para actividades de la vida diaria. Esta elección se basa en el grado escolar, la edad y el diagnóstico, en caso de existir.

Intercambiar información: se utiliza el intercambio de información a través de la entrevista estructurada y semiestructurada para conocer aspectos pedagógicos y familiares que las maestras saben de sus estudiantes. Se conversa con acudientes sobre hábitos y rutinas del microsistema familiar. El informe de evaluación que produce terapia ocupacional se presenta a la maestra para conocer sus aportes e inquietudes y para acordar estrategias de trabajo.

En las prácticas del momento de reconocimiento del desempeño ocupacional, se encuentra que la indagación es la técnica; el fin, entre tanto, es conocer e identificar las características personales, escolares y contextuales de estudiantes cuyo desempeño escolar preocupa a las familias o a las maestras, porque se encuentran en la periferia negativa de la norma de desarrollo y de los parámetros de la escuela.

afectando la salud física y mental de los colombianos, sino también frenando el desarrollo socioeconómico del país" (p. 53).

¹⁰ La observación no estructurada, llamada también simple o libre, es la que se realiza sin la ayuda de elementos técnicos especiales. La observación estructurada es, en cambio, la que se realiza con la ayuda de elementos técnicos apropiados, tales como fichas, cuadros, tablas, etc. Por ello, también se le denomina observación sistemática (Gómez, 2011).

Si bien en los relatos se evidencia un actuar que busca el bienestar del grupo estudiantil, es importante reconocer que hay arquetipos instaurados en los parámetros terapéuticos-escolares, es decir, imaginarios de señalamiento, exclusión o aceptación frente a la diversidad. Ante esto, las terapeutas se debaten entre seguir la directriz, ajustarse, oponerse o inventar otras salidas.

Nos parece importante ampliar la perspectiva de evaluación del escolar que se muestra en los relatos para señalar que, dentro de los procedimientos encontrados, no se usan instrumentos estandarizados. Consideramos que las evaluaciones estandarizadas, usadas regularmente por terapeutas ocupacionales en la escuela primaria privada de estratos socioeconómicos medio-alto y alto, por las condiciones en que han sido diseñadas y validadas, no son aplicables al contexto de la población colombiana de bajos recursos económicos, sea esta urbana o campesina. Adicionalmente, dichas evaluaciones no se utilizan porque las instituciones educativas públicas no cuentan con recursos suficientes para adquirirlas, mantenerlas actualizadas y contratar profesionales con el entrenamiento requerido para su aplicación. No obstante, pensamos que de estas evaluaciones se pueden retomar las categorías y subcategorías de evaluación, mas no las tareas, las consignas, la forma de aplicación individual ni la medición del tiempo.

Como salida a esta situación, los relatos refieren el uso de la metodología de análisis de tareas, una herramienta metodológica propuesta por Pascual-Leone y Johnson (1991) y Pascual-Leone (1997)¹¹ para estudiar, diseñar y ajustar tareas a partir del conocimiento de la estructura y las caracte-

¹¹ Esta metodología fue estudiada y ajustada por el Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura de la Universidad del Valle, a finales de la década de 1990. Ha sido usada en tareas de matemáticas por Orozco-Hormaza (1997, 2000); en prácticas culturales de juego por Otálora y Guevara (2007); en tareas de literatura infantil, juego y matemáticas por Sánchez *et al.* (2010), y en tareas de matemáticas propuestas a niños y niñas sordas (Avalo *et al.*, 2012). También, en proyectos de extensión realizados entre la Secretaría de Educación Municipal y la Escuela de Rehabilitación Humana, en tareas de literatura infantil, juegos tradicionales y actividades artesanales (Carvajal y Cruz, 2007, 2014).

rísticas de las mismas. Puede tener como finalidad la comprensión de la tarea o el enriquecimiento de la misma, o ser usada como elemento de evaluación en contexto. En Colombia, el diseño de tareas a partir de su análisis ha sido utilizado en educación para la primera infancia y en educación primaria con estudiantes con y sin discapacidad. Se usa con frecuencia en la Universidad del Valle en los programas de Psicología y Terapia Ocupacional.

Un reto en los procesos de evaluación realizados por terapeutas ocupacionales es dar relevancia a la voz del alumnado, indagar sobre la percepción que tienen de su rol como estudiantes y validar su opinión acerca de cómo aprenden, sus amigos y amigas, el juego; esto es, su sentir en la escuela. Buscar estrategias para involucrar al estudiante en las acciones y decisiones sobre su ocupación requiere que el grupo de terapeutas siga resignificando la evaluación, para hacer de esta un lugar dialógico, que involucre los saberes de las personas involucradas y, así, reducir la asimetría del saber terapéutico sobre los otros.

Tercer momento: estrategias para incidir en el desempeño ocupacional

Este tercer momento incluye las siguientes ocho prácticas. Como se mencionó, a diferencia de los dos momentos anteriores, la identificación de las técnicas y los fines se realizó para cada práctica, no de manera general.

*Práctica 1. Identificar, diseñar, ejecutar y hacer seguimiento a los apoyos*¹²: en los relatos se encontró que casi todas las estrategias de trabajo se encaminan al diseño y la implementación de apoyos. Las acciones que componen esta práctica son:

- Los apoyos se identifican a partir del análisis de la evaluación del escolar y del contexto.

¹² En este documento se consideran los apoyos, desde la perspectiva contextual y pedagógica, como todas las actividades que aumentan la capacidad de la institución educativa para dar respuesta a la diversidad de los estudiantes (Booth y Ainscow, 2000).

- Se diseña y se registra por escrito un perfil de apoyos¹³ al que se le hace seguimiento trimestral.
- Los apoyos se clasifican usando una tipología¹⁴.
- Diferentes personas asumen la responsabilidad y el beneficio de los apoyos, entre ellos: maestras, familias, compañeros de clase, entidades del Gobierno, entre otros.
- Los apoyos se realizan en diferentes lugares: salón de clase, patio de juegos, entre otros.
- Los apoyos se usan con diferentes fines: como herramienta para facilitar el aprendizaje o atender situaciones de riesgo de estudiantes y sus familias, y para aportar a la formación.

En la práctica de identificar, diseñar, ejecutar y hacer seguimiento a los apoyos se usan dos técnicas que se complementan. Por un lado, la técnica de *conducir*; por otro, la de la *escritura*. La primera tiene como fin posibilitar que el escolar aprenda, avance y permanezca en la escuela; la segunda, controlar la realización de los procedimientos.

Se encuentra que, según el momento histórico, en la terapia ocupacional se ha incorporado la estrategia de los apoyos, en especial para la integración y la inclusión. Conviene subrayar que, en la contemporaneidad, el término apoyo toma fuerza en el vocabulario de la educación y la terapia ocupacional, particularmente, a partir de la Ley General de Educación (Ley 115/1994)¹⁵, el Decreto 2082/1996¹⁶, el

documento *Retraso mental: Definición, clasificación y sistema de apoyos* de la Asociación Americana sobre Retraso Mental (1997)¹⁷, y el artículo "Ruta metodológica para la identificación, diseño y adaptación de apoyos para la participación en la escuela" (Carvajal y Cruz, 2007).

Una autocrítica que hacemos, a partir de las experiencias que se cuentan en los relatos, es que la terapia ocupacional tiende a apropiarse de los actos de enseñanza de las maestras como si fuesen apoyos de la profesión. Se debe tener en cuenta que la enseñanza es propia de la modernidad y del campo de la pedagogía, que tienen en sí mismas un abanico amplio de posibilidades para la flexibilización. La palabra "apoyo" aparece en la contemporaneidad y en el campo de la salud y de la legislación educativa relacionada con la integración y la inclusión a nivel nacional e internacional, lo que significa que los actos de enseñanza y los apoyos son de diferente naturaleza histórica y epistémica. Esta realidad presenta el reto de seguir buscando formas de trabajo dialógico-colaborativo entre maestras y terapeutas, para poner en juego los saberes de las dos disciplinas (actividades de recuperación y apoyos terapéuticos).

Práctica 2. Jugar: en los relatos se encuentra que jugar es una estrategia de trabajo usada para facilitar la participación de los grupos de escolares y para enriquecer el patio de recreo con materiales y juegos. También, para desarrollar habilidades como la atención, la memoria, las herramientas cognitivas, el control postural, el pedir la palabra y el cumplimiento con secuencias. Se hacen adaptaciones de

¹³ Un perfil de apoyos contiene: datos generales del estudiante, motivo de remisión, identificación de limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, análisis, tipo de apoyo y conclusiones (Carvajal y Cruz, 2014).

¹⁴ Los apoyos pueden ser de persona, ayuda técnica, entorno, de relación, de actividad o de servicios (Carvajal y Cruz, 2014).

¹⁵ El párrafo primero del artículo 46 establece que: "los Gobiernos Nacional y de las entidades territoriales podrán contratar con entidades privadas los apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos necesarios para la atención de las personas a las cuales se refiere este artículo, sin sujeción al artículo 8 de la Ley 60 de 1993 hasta cuando los establecimientos estatales puedan ofrecer este tipo de educación".

¹⁶ En su artículo 15, refiere que: "las unidades de atención integral se conciben como un conjunto de programas y de servi-

cios profesionales que, de manera interdisciplinaria, ofrecen las entidades territoriales, para brindar a los establecimientos de educación formal y no formal, estatales y privados, apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos complementarios".

¹⁷ De acuerdo con Verdugo (1994), "los apoyos se definen como todos aquellos recursos y estrategias que promueven los intereses y las "causas" de individuos con o sin discapacidades; que les capacitan para acceder a recursos, información y relaciones en entornos de trabajo y de vida integrados; y que incrementan su interdependencia/independencia, productividad, integración en la comunidad y satisfacción" (p. 34).

juegos y acompañamiento de adultos¹⁸. Entre los tipos de juegos se encuentran los de roles y los de mesa.

Para esta forma de trabajo, la técnica es la *modificación*, teniendo en cuenta que en los relatos se emplea mayoritariamente desde lo instrumental. Tiene como fin desarrollar el cuerpo, la cognición y las relaciones sociales; así como apoyar la enseñanza de los saberes escolares, especialmente las matemáticas, la lectura y la escritura.

Práctica 3. Afectar el contexto: se encontraron elementos encaminados a modificar el espacio físico, los materiales y la organización del tiempo. Se afecta el contexto a través de modificaciones en el salón de clase y en el patio de recreo, que la terapeuta ocupacional hace sola o con la maestra; las más frecuentes son en las mesas y sillas del escolar. También se hace adaptación u organización de los materiales. Por otro lado, se fortalece o se refuerza el uso del plan del día como estrategia pedagógica para la organización del tiempo y del espacio para el cuerpo estudiantil.

Esta práctica, al igual que la anterior, usa como técnica la modificación, con énfasis en el espacio y en la distribución del tiempo. Tiene como fin orientar y ubicar al escolar en la interioridad de la escuela (salón de clase, patio de recreo, materiales). Un reto acerca del contexto es la necesidad de incorporar un análisis más profundo y sistemático que permita comprender las relaciones entre la situación de desempeño ocupacional del escolar y las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales en las que vive.

Práctica 4. Ser articulador social: la formación con maestras y la mediación son dos formas de trabajo que identificamos con la figura de ser articulador social¹⁹, planteada por Townsend (como se citó en Méndez, 2016).

¹⁸ Incluidos el acompañamiento por medio de la observación, desde el ser corporal, a través de la interacción, a partir de una intencionalidad específica y en la enseñanza de los juegos (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

¹⁹ “El reto para trabajar con poblaciones en las cuales su participación ocupacional se ve limitada [...] es el de ser un articula-

La formación con maestras se usó como medio y como fin; medio para construir el dispositivo didáctico y fin para reflexionar sobre pedagogía, terapia y normativa. En el trabajo de formación se usaron estrategias participativas como círculos de conversación, escritura, compartir prácticas de enseñanza, discusión sobre la legislación y escucha sin interrumpir; estas estrategias procuran el diálogo de saberes²⁰.

La mediación se usa con frecuencia en el servicio de orientación escolar y se entiende como un proceso de negociación para llegar a consensos. Se caracteriza por la escucha, la conversación, el análisis, la reflexión y el seguimiento. Permite conocer y comprender aspectos de la vida pedagógica de la maestra y del escolar; también realizar trabajos en equipo con las maestras para aportar en la solución de las problemáticas que se manifiestan en la escuela rural afrodescendiente, mestiza e indígena.

En esta práctica se usa como técnica el *diálogo*, a manera de juego de fuerzas entre el saber pedagógico y el terapéutico. La finalidad es vincular a la comunidad en pro del bienestar, el aprendizaje y la participación del estudiante.

.....
dor social, es decir, centrarse en la construcción de ambientes inclusivos, fortaleciendo los vínculos familiares y comunitarios; fomentando que las personas experimenten y amplíen su comprensión de la ocupación para establecer más lazos emocionales y sociales satisfactorios, y permitiendo que las personas se reconozcan a sí mismas como actores sociales, con derechos humanos. Este es un concepto que sigue la ética de la justicia, la igualdad y la participación, de tal suerte que debe hacer una mayor consideración de las acciones locales que pueden hacer los terapeutas ocupacionales” (Townsend, como se citó en Méndez, 2016, p. 151).

²⁰ El diálogo de saberes es un proceso comunicativo en el que interactúan lógicas de saber diferentes, con una intención de comprensión mutua, pero no ingenua, dado que reconoce que el diálogo implica tensionar las posiciones de privilegio o marginalidad de quienes estén involucrados. Tiene propósitos educativos y procura la libertad para que se tomen decisiones en contexto. De acuerdo con Bastidas *et al.* (2009), “un profesional de la salud comprometido con el diálogo de saberes debe hacer, entonces, un esfuerzo reflexivo doble: de un lado, afrontar las presiones externas que se oponen al florecimiento de prácticas pedagógicas alternativas; de otro lado, tratar de llevar a cabo una transformación interna como ser humano” (p. 109).

Práctica 5. Afectar los imaginarios: en la escuela pública urbana y rural, las terapeutas, por medio de los encuentros con las maestras, buscan afectar los imaginarios sobre tres temas básicos: el desarrollo, para procurar una perspectiva diferenciada; la discapacidad, desde un enfoque social, y el aprendizaje, a fin de mediar sobre sus concepciones.

En esta forma de trabajo se usan reuniones en las que la técnica es el diálogo, a manera de juego de fuerzas entre el saber pedagógico y el terapéutico, con el fin de enriquecer las prácticas de las maestras al tener una mirada distinta de la diversidad.

Para afectar los imaginarios se requiere tiempo de convivencia en la escuela; experimentar resultados positivos en el trabajo de terapia ocupacional con estudiantes, hacer acuerdos iniciales con las maestras —como el abordaje grupal para las y los estudiantes—, y trabajo cooperativo. Ese tiempo de convivencia se ve afectado cuando las terapeutas trabajan por proyectos o a través de contratos que no permiten consolidar los vínculos y las relaciones para incidir realmente en estos imaginarios. Por ello, es necesario que las y los terapeutas continúen fortaleciendo su rol político como gremio de manera que, con el concurso del Colegio Colombiano de Terapia Ocupacional y los sindicatos de rehabilitadores ante los ministerios de Educación y de Salud, se consigan mejores condiciones laborales para realizar el trabajo en las escuelas.

Práctica 6. Trabajar con grupos de maestras-familias: los trabajos de las terapeutas con la comunidad educativa de la escuela se realizan, sobre todo, en grupo. Los grupos se usan para que, entre quienes participan, se enseñe y se aprenda a partir de elementos provocadores como preguntas, videos, lecturas o narraciones orales.

Además, en los talleres se usan diferentes agrupaciones con propósitos variados, entre los que se encuentran: compartir estrategias de enseñanza, desarrollar escuelas de familia, orientación vocacional o promoción de habilidades para la vida, y sensibilizar en temas de hábitos y rutinas.

Para esta estrategia se usan reuniones en las que la técnica, nuevamente, es el diálogo. En este caso, para fomentar un tejido social en el que las y los participantes se apoyen e intercambien apren-

dizajes o experiencias pedagógicas con el fin de adquirir estrategias que les permitan orientar a sus hijos, hijas o estudiantes, según el curso de vida en que se encuentren, sus necesidades de aprendizaje y su realidad social.

Práctica 7. Trabajo directo con escolares: para dar respuesta a las remisiones al servicio de orientación escolar se usa la creación de proyectos de vida que involucran a estudiantes y familias; también se ayuda a mejorar habilidades motoras, perceptuales, cognitivas y de convivencia. Además, se usan talleres sobre autocuidado, orientación vocacional, actividades significativas en el tiempo libre y habilidades para la vida.

Para esta estrategia la técnica es conducir, con el fin de favorecer las posibilidades ocupacionales del estudiante.

En los relatos, el tipo de relaciones que prevalece entre terapeutas y escolares es predominantemente unidireccional y directivo. El profesional se acerca al escolar para conocer sus habilidades cognitivas, motoras y del lenguaje, su entorno familiar y social e intervenir en estos. Fueron escasas las acciones que permitieron dar voz y participación activa al estudiantado en su proceso de terapia ocupacional en la escuela.

Práctica 8. Trabajar con demás profesionales: en los relatos se encuentra que la pluridisciplinariedad es la relación que predomina en las prácticas de las terapeutas ocupacionales, con profesionales en pedagogía, educación popular, fonoaudiología, trabajo social, psicología y comunicación social. Dicha relación “implica cooperación entre disciplinas, sin coordinación; normalmente se da entre áreas del conocimiento compatibles entre sí, y de un mismo nivel jerárquico” (Max-Neef, como se citó en Carvajal, 2010, p. 223).

En la práctica de trabajar con profesionales, la técnica es *coordinar*, especialmente acciones, con el fin de comprender y responder a la complejidad de la escuela.

A manera de síntesis, la Tabla 2 condensa el resultado de este ejercicio de análisis y reflexión.

Tabla 2. Síntesis de los tres momentos identificados en los relatos, sus prácticas, técnicas y fines

Momento: acercamiento a la escuela	
Prácticas de terapia ocupacional	Técnica: diálogo o conversación.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Negociar ▪ Socializar proyectos a los docentes ▪ Esclarecer el rol de la terapia ocupacional 	Fines: ingresar a la escuela y persuadir a la comunidad educativa de los beneficios del servicio de terapia ocupacional.
Momento: reconocimiento del desempeño ocupacional	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prácticas de terapia ocupacional ▪ Evaluar el contexto. ▪ Solicitar evaluación. ▪ Evaluar el escolar. ▪ Intercambiar información. 	Técnica: indagación.
	Fines: conocer e identificar las características personales, escolares y contextuales de estudiantes cuyo desempeño escolar preocupa a las familias o maestras, porque se encuentran en la periferia de lo que se considera normal.
Momento: estrategias para incidir en el cambio del desempeño ocupacional	
Práctica 1.	Técnica: conducir.
Identificar, diseñar, ejecutar y hacer seguimiento a los apoyos	Fines: posibilitar que el estudiante aprenda, avance y permanezca en la escuela.
	Técnica: la escritura.
	Fines: controlar la realización de los procedimientos.
Práctica 2.	Técnica: modificación.
Jugar	Fines: desarrollar el cuerpo, la cognición, las relaciones sociales, y apoyar la enseñanza de los saberes escolares, especialmente, de las matemáticas, la lectura y la escritura.
Práctica 3.	Técnica: modificación.
Afectar el contexto	Fines: orientar y ubicar al escolar en la interioridad de la escuela (salón de clase, patio de recreo, materiales).
Práctica 4.	Técnica: diálogo.
Ser articulador social	Fines: vincular a la comunidad en pro del bienestar, el aprendizaje y la participación del estudiante.
Práctica 5.	Técnica: diálogo.
Afectar los imaginarios	Fines: enriquecer las prácticas de las maestras al tener una mirada distinta de la diversidad.
Práctica 6.	Técnica: diálogo.
Trabajar con grupos de maestras-familias	Fines: adquirir estrategias que les permitan orientar a sus hijos, hijas o estudiantes según el curso de vida en que se encuentren, sus necesidades de aprendizaje y su realidad social.
Práctica 7.	Técnica: conducir.
Trabajo directo con escolares	Fines: favorecer las posibilidades ocupacionales del estudiante.
Práctica 8.	Técnica: coordinar.
Trabajo con demás profesionales	Fines: comprender y responder a la complejidad de la escuela.

Fuente: elaboración propia.

Consideraciones finales

En este apartado presentamos algunas conclusiones que son, a su vez, una invitación a volver sobre las prácticas que desarrollamos las y los terapeutas ocupacionales en educación, a analizarlas y a escribir sobre las enseñanzas y los saberes que estas contienen.

Sin desconocer la importancia de definir desde un comienzo la estructura metodológica, este trabajo de escritura se fue tejiendo, lo que lo convirtió en un proceso investigativo. La forma en que se hizo puede ser de utilidad para cualquier terapeuta ocupacional que desee hacer una revisión de su saber y hacer, ya que permite analizar de manera retrospectiva y rastrear aspectos propios de la práctica.

Resulta vital considerar la escritura como un ejercicio sistemático en la práctica profesional para develar saberes que no están escritos en la literatura hegemónica de la profesión y para posicionarnos como escritoras y escritores dentro y fuera de las universidades o centros de investigación.

Ahora bien, en cuanto a los momentos identificados en el análisis, el de acercamiento a la escuela ofrece una oportunidad para dialogar con la comunidad educativa y procurar, desde el inicio, un trabajo que recoja las necesidades y las expectativas de la escuela y de la terapia ocupacional; así mismo, ofrece la oportunidad de negociar con las ONG los mejores beneficios para la escuela y sus estudiantes.

Por su parte, el momento de reconocimiento del desempeño ocupacional es un proceso de indagación que sigue privilegiando las preocupaciones de la familia y las maestras, pero no la voz del estudiante.

Finalmente, el momento de estrategias para incidir en el cambio del desempeño ocupacional muestra un juego de fuerzas entre la técnica de diálogo con la comunidad educativa y las técnicas de modificar y conducir al estudiante.

Una de las prácticas que está presente en los cuatro relatos es la evaluación del contexto. Aun así, en los espacios de discusión y análisis sostenidos, encontramos importante que en la terapia ocupacional exploremos y construyamos significados del contexto con mayor especificidad y profundidad, desde una perspectiva más cercana a la educación.

De acuerdo con los relatos, entre las técnicas más utilizadas están el diálogo, la modificación y el conducir. La primera, como forma de establecer vínculos de cooperación y trabajo en equipo con todas las personas de las instituciones educativas; las otras dos orientadas al alumnado, para que puedan realizar la ocupación de estudiante con el uso de apoyos.

También es importante considerar que, teniendo en cuenta que el vínculo es parte fundamental para el desarrollo de un diálogo constructivo, es necesario que las y los terapeutas ocupacionales trabajemos por tener tipos de contratación laboral que nos permitan ser profesionales pertenecientes a la escuela, no visitantes temporales. Lo anterior, pues en la básica primaria de la escuela pública, estamos inmersos en una tensión-fuerza que requiere mediar las prácticas propias de nuestra profesión con las realidades institucionales y la normatividad educativa.

Referencias

- Abella, C., García, M. y Mejía, A. (2008). *Evaluación de las competencias laborales generales presentes en los niños del aula especializada de apoyo de la institución educativa Celmira Bueno de Orejuela sede Mariano Ospina Pérez* [Trabajo de grado no publicado, Universidad del Valle].
- Acevedo, C. y Chaverra, P. (2001). *Diseño de una propuesta de intervención para niños y niñas desplazados de sus hogares de origen por problemas de violencia* [Trabajo de grado no publicado, Universidad del Valle].
- Alvarado, J., Duque, A. y Lasso, A. (2017). *Influencia de las competencias laborales en desempeño de los estudiantes de 3º, 4º y 5º de primaria en una institución educativa de la ciudad de Santiago de Cali* [Trabajo de grado, Universidad del Valle]. Biblioteca Digital Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/10418>
- Álvarez, P. (2009). *Pasantía de terapia ocupacional en la institución educativa Ciudad Córdoba* [Trabajo de grado no publicado, Universidad del Valle].

- Angulo, D., Caicedo, K., Guayara, E. y Mejía, M. (2009). *Evaluación del desempeño escolar mediante la actividad "La tarjeta"* [Trabajo de grado no publicado, Universidad del Valle].
- Asociación Americana sobre Retraso Mental. (1997). *Retraso mental: Definición, clasificación y sistema de apoyos*. Alianza Editorial.
- Avalo, A., Bedoya, N., Gallo, É. y Tovar, A. (2012). Análisis de tareas matemáticas propuestas a niños sordos en los primeros años de escolaridad. En G. Obando (ed.), *Memorias del 13er Encuentro Colombiano de Matemática Educativa* (pp. 92-98). Sello Editorial Universidad de Medellín. <http://funes.uniandes.edu.co/2358/>
- Bastidas, M., Pérez, F., Torres, J., Escobar, G., Arango, A. y Peñaranda, F. (2009). El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: Referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud. *Investigación y Educación en Enfermería*, 27(1), 104-111.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cardona, A., Castro, L., Jaramillo, A. y Quintero, L. (2014). *Una estrategia desde la terapia ocupacional para facilitar la convivencia escolar en un grupo de primero de primaria en una sede de una institución educativa de la ciudad de Santiago de Cali con políticas de inclusión escolar donde participan niños en situación, posición o condición de discapacidad cognitiva* [Trabajo de grado no publicado, Universidad del Valle].
- Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*, (31), 156-169.
- Carvajal, M. y Cruz, J. (2007). Ruta metodológica para la identificación, diseño y adaptación de apoyos para la participación en la escuela. *Areté*, 7(1), 58-63.
- Carvajal, M. y Cruz, J. (2014). Los apoyos para la participación del escolar con discapacidad. *Horizontes Pedagógicos*, 1(16), 106-119.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Cedeño, E., Ibagón, T., Mora, J. y Rosales, D. (2009). *Caracterización del desempeño escolar del adolescente temprano entre los 12-14 años que hace uso de videojuegos de la Institución Educativa Santa Librada de Cali* [Trabajo de grado no publicado, Universidad del Valle].
- Chilatra, J., García, D., Hoyos, N. y Medina, M. (2016). *Historia de los saberes y las prácticas de la terapia ocupacional en el sector educativo en el municipio de Santiago de Cali en el periodo 1979 a 1994* [Trabajo de grado, Universidad del Valle]. Biblioteca Digital Universidad del Valle. <http://hdl.handle.net/10893/10404>
- Cruz, J. y Ruiz, A. (2016). *Dispositivo didáctico enseñanza vital: Reflexión y acción pedagógica para asumir la diferencia* [Cartilla]. Universidad del Valle y Handicap International.
- Decreto 366 de 2009 [con fuerza de ley]. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. 9 de febrero de 2009. Diario Oficial n.º 47258.
- Decreto 2082 de 1996 [con fuerza de ley]. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Diario Oficial n.º 42922.
- Escobar, L. F. y Ramírez, J. (2010). La sistematización de experiencias educativas y su lugar en la formación de maestras y maestros. *Revista Aletheia*, 2(1), 98-107.
- Galeano, M., López, A. y Valencia, S. (2018). *Factores del microsistema familiar que facilitan o limitan el nivel de independencia en la ejecución de las actividades básicas de la vida diaria, en niños y niñas de 4 a 6 años de la ciudad de Cali* [Trabajo de grado no publicado, Universidad del Valle].
- Gómez, M. (2011). *La observación responsable de la edición*. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Herrera, L., Loaiza, A. y Ordoñez, C. (2018). *Facilitar rutinas ocupacionales en los preescolares: El uso de textos gráficos no verbales* [Trabajo de grado, Universidad del Valle]. Biblioteca Digital Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/12563>
- Isaza, J. y Alzate, B. (1995). *Diseño de un programa para el mejoramiento de habilidades perceptivo motoras con retardo mental leve y moderado* [Trabajo de grado no publicado, Universidad del Valle].
- León, L. y Conde, L. (2018). *Caracterización del componente volitivo en estudiantes en riesgo de deserción de una Institución Educativa pública de Cali* [Trabajo de grado, Universidad del Valle]. Biblioteca Digital Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/21652>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. Diario Oficial n.º 41214.
- López, E. (2014). Precariedad laboral en Colombia 1990-2013: Enfoques teóricos y consecuencias socioeconómicas. *In Vestigium Ire*, 7(1), 40-55.
- López, I, Ocampo, M y Peña, J. (2017). *Experiencias sobre la escolarización de niños con trastorno del espectro autista, desde la perspectiva de padres, docentes y directivas* [Trabajo de grado, Universidad del Valle]. Biblioteca Digital Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/10416>
- Marín, D. L. (2013). En búsqueda de la felicidad y el éxito: vidas ejercitantes y educación. *Revista Colombiana de Educación*, (65), 177-198.
- Marín-Díaz, D. (2013). *Autoajuda e educação: Uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas* [Tesis de doctorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume Repositório Digital. <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/63171>
- Méndez, J. (2016). Ocupación y sociedad. En C. Rojas (ed.), *Ocupación Humana: diversos contextos, diversas miradas* (pp. 143-156). Universidad Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *El juego en la educación inicial*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/341835:Documento-N-22-El-juego-en-la-educacion-inicial>
- Orozco-Hormaza, M. (1997). Las pedagogías constructivistas y el análisis de tareas. En *Memorias del I Encuentro Internacional y IV Encuentro Nacional de Pedagogías Constructivistas, Pedagogías Activas y Desarrollo Humano* (pp. 213-241). Universidad de Manizales, RED, CINDE.
- Orozco-Hormaza, M. (2000). El análisis de tareas: cómo utilizarlo en la enseñanza de la matemática en primaria. *Revista EMA*, 5(2), 139-151.
- Ortiz, C. (2001). *Diagnóstico de habilidades hacia el trabajo en el colegio satélite San Antonio María Claret - Comuneros II (adaptación del enfoque Career Education)* [Trabajo de grado no publicado, Universidad del Valle].
- Ospina, A., Fletcher, E. y Vitonás, D. (2011). *Adecuaciones curriculares para modelo educativo inclusivo en una institución educativa perteneciente a un resguardo indígena* [Trabajo de grado no publicado, Universidad del Valle].
- Otálora, Y. y Guevara, M. (2007). *Recuperando y significando ando: prácticas culturales para la comprensión y promoción del desarrollo infantil*. Artes Gráficas del Valle.
- Pascual-Leone, J. (1997). Metasubjective processes: The missing lingua franca of cognitive processes. En D. M. Johnson y C. E. Erneling (eds.), *The future of cognitive revolution* (pp. 75-101). Oxford University Press.
- Pascual-Leone, J. y Johnson, J. (1991). The psychological unit and its role in task analysis: A reinterpretation of object permanence. En M. Chandler y M. Chapman (eds.), *Criteria for competence: Controversies in the conceptualization and assessment of children's abilities* (pp. 151-187). Lawrence Erlbaum Associates.
- Reina, N. (1996). *Propuesta de intervención de terapia ocupacional en los niveles de prevención primaria y secundaria con niños de 6 a 10 años que manifiestan conductas de violencia escolar en la escuela regular Manuel María Mallarino de la*

ciudad de Santiago [Trabajo de grado no publicado, Universidad del Valle].

Sánchez, H., Correa, M., Ordóñez, O. y Otálora, S. (2010). *Aprender y jugar: instrumento diagnóstico de competencias básicas en transición*. Ministerio de Educación Nacional.

Tobar, M. y Aponte, B. (1998). *Influencia del mobiliario escolar sobre la postura sentado de los alumnos de secundario y media vocacional del distrito 1B de la ciudad de Cali* [Trabajo de grado no publicado, Universidad del Valle].

Verdugo, M. A. (1994). *El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR*. Siglo Veintiuno.