

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
Doctorado en Educación

EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD
INTELLECTUAL DESDE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN
BÁSICA PRIMARIA EN COLOMBIA.

Tesis Doctoral presentada como requisito para optar al Grado de Doctor en
Educación

Rubio, enero - 2023

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
Doctorado en Educación

EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD
INTELLECTUAL DESDE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN
BÁSICA PRIMARIA EN COLOMBIA.

Autor:
Flor Alba Lizarazo Sandoval
Tutor:
Doctor Oscar Quintero

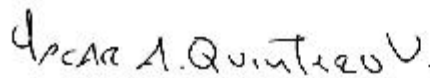
Rubio, enero - 2023



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA

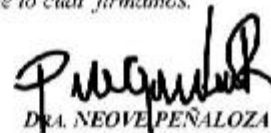
ACTA

Reunidos el día jueves, veinte del mes de octubre de dos mil veintidós, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores OSCAR QUINTERO (TUTOR), NEOVE PEÑALOZA, ALIX MOLINA, ANDRY BONILLA Y PABLO ARTURO JAIMES ESPINOSA, Cédulas de Identidad Números V.- 11.114.865, V.- 14.776.387, V.- 8.098.412, V.- 17.875.703 y C.C.- 13.352.293, respectivamente, jurados designado en el Consejo Directivo N° 587, con fecha del 13 de octubre de 2022, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: "EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DESDE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN COLOMBIA", presentado por la participante LIZARAZO SANDOVAL FLOR ALBA, cédula de ciudadanía N.- C.C.- 52.337.741 / pasaporte N.- P.- AW455597 como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: APROBADO, en fe de lo cual firmamos.



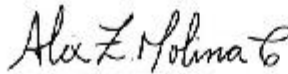
DR. OSCAR QUINTERO
C.I.N° V.- 11.114.865

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTOR



DRA. NEOVE PEÑALOZA
C.I.N° V.- 14.776.387

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO



DRA. ALIX MOLINA
C.I.N° V.- 8.098.412

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO



DR. ANDRY BONILLA
C.I.N° V.- 17.875.703

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO



DR. PABLO ARTURO JAIMES ESPINOSA
C.C.- 13.352.293

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA COLOMBIA

DE-0037-A-2022

DEDICATORIA

Esta tesis doctoral está dedicada a mis hijos: Juan David Gómez Lizarazo, Jose Alejandro Gómez Lizarazo y Juliana Gómez Lizarazo. Gracias por su generosidad al donar el tiempo que por derecho les correspondía, en favor de mi formación académica. Gracias por su paciencia y motivación, especialmente en los momentos en que sentí que tal vez no lo lograría. Gracias por demostrarme que somos del tamaño de lo que pensamos y nos proponemos; que el amor, la unión y la perseverancia son los pilares que nos sostienen y que mi mayor galardón siempre será el de ser mamá.

A mi madre Ana Jael Sandoval cuyo amor y fortaleza son mi mayor fuente de inspiración para ser mejor ser humano cada día. Igualmente, a todos los miembros de mi familia por su apoyo constante.

A todos mis estudiantes de tercer grado en este año (2022), por mostrarme que la educación inclusiva se fundamenta principalmente, en el corazón bondadoso de cada uno de los niños y las niñas que, con respeto, empatía y ayuda mutua, acogieron a sus compañeros, conformando así una comunidad favorable para todos. No cabe duda de que el aprendizaje con el que se puede cambiar esta sociedad por una más sólida, es el de valorar la diversidad como característica esencial del ser humano.

A mi compañera y gran amiga, Lady Jannerys Jaime por brindarme su apoyo y acompañamiento incondicional desde el inicio hasta el último momento de este proceso de estudio. Gracias porque representas el significado inigualable de amistad y de hermandad.

RECONOCIMIENTOS

En primer lugar, agradezco infinitamente a Dios, quien representa el centro de mi dimensión espiritual. Gracias por manifestar en mi vida su inmenso amor y bondad, y permitirme alcanzar cada una de mis metas.

A mi tutor de Tesis, Doctor Oscar Quintero, mi gratitud inmensa por sus orientaciones, por la confianza que depositó en mí y por su valioso acompañamiento durante todo el proceso de planteamiento y desarrollo de esta investigación.

A la Universidad Experimental Libertador UPEL: a cada uno de sus miembros docentes, directivos y administrativos, por brindarme la formación académica y el acompañamiento requerido en el programa de doctorado. Gracias a todos ustedes por su valiosa labor y por su aporte en favor de la formación de los docentes.

A todas las personas que suministraron la información requerida para esta investigación: mis compañeros docentes de aula, directivo docente, docente de apoyo pedagógico y representantes de las familias del colegio Luis Hernández Vargas, sede Salvador Camacho Roldán de Yopal.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL.....	vi
LISTA DE CUADROS	x
LISTA DE GRÁFICOS	xi
RESUMEN.....	xii
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I.....	4
MARCO ONTOLÓGICO.....	4
Planteamiento del problema	4
Objetivos de la investigación	15
General.....	15
Específicos	15
Justificación.....	16
CAPITULO II	19
MARCO TEÓRICO.....	19
Antecedentes de la investigación.....	19
Antecedentes Internacionales	19
Antecedentes nacionales	22
Referentes teóricos	26
Discapacidad intelectual	26
Educación inclusiva	31
Las prácticas pedagógicas.....	35
Marco legal internacional.....	40
Normatividad para la educación inclusiva en Colombia.....	44
CAPÍTULO III.....	50
MARCO METODOLÓGICO.....	50
Enfoque metodológico	51
Paradigma que fundamenta la investigación	51
Método de la investigación.....	53
Diseño de la investigación.....	53

Nivel de la investigación	54
Fases de la investigación	55
Primera fase: Etapa descriptiva.....	56
Escenario.....	56
Informantes clave.....	59
Técnicas e instrumentos de recolección de información	60
Validez y confiabilidad	61
Segunda fase: Etapa estructural.....	63
Tercera fase: Teorización	65
CAPITULO IV	66
INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	66
Procedimiento.....	66
Categoría 1: Discapacidad intelectual	69
Abordaje de la discapacidad intelectual desde los diferentes actores educativos.	71
Formación de los actores educativos en discapacidad intelectual	76
Desafíos del docente de estudiantes con discapacidad intelectual	81
Categoría 2. Educación inclusiva para los estudiantes con discapacidad intelectual	84
Implementación de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual.....	88
Apoyos para la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual	92
Fortalezas en la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual	96
Dificultades en la implementación de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual	100
Corresponsabilidad de la familia	105
Impacto de la pandemia en la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual	110
Apropiación de la norma.....	112
Categoría 3: Prácticas pedagógicas en el marco de la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual en educación básica primaria en Colombia.	117

Modelo pedagógico.....	119
Planeación de clase	123
Enseñanza	126
Participación	131
Evaluación	137
Flexibilización curricular.....	141
Plan individual de Ajustes Razonables PIAR.....	145
Empatía	148
CAPITULO V	151
TEORIZACIÓN.....	151
Constructo teórico sobre la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual desde de las practicas pedagógicas en la educación básica primaria en Colombia.	151
Categoría 1: Discapacidad intelectual	153
Abordaje de la discapacidad intelectual desde los actores educativos	153
Formación de los actores educativos en discapacidad intelectual	155
Desafíos del docente de estudiantes con discapacidad intelectual	158
Categoría 2. Educación inclusiva	161
Implementación	161
Apoyos para la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual	163
Fortalezas en la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual	165
Dificultades en la implementación de la educación inclusiva	167
Corresponsabilidad de la familia	168
Impacto de la pandemia	170
Apropiación de la norma.....	172
Categoría 3. Prácticas pedagógicas	173
Modelo pedagógico.....	173
Planeación de la clase.	176
Enseñanza	177
Participación	179

Evaluación	181
Flexibilización curricular	182
PIAR: Plan Individual de Ajustes Razonables	183
Empatía	184
CAPITULO VI.....	186
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	186
Implementación de la educación inclusiva para los estudiantes con discapacidad intelectual.	186
Prácticas pedagógicas	192
Recomendaciones	195
REFERENCIAS	196
ANEXOS	202
Validación del instrumento por experto	203
Consentimiento informado para el docente de apoyo pedagógico	215
Consentimiento informado para el directivo docente.....	216
Consentimiento informado para el docente de aula	217
Consentimiento informado para el padre o madre de familia	218

LISTA DE CUADROS

Cuadro N° 1. Informantes clave.....	60
Cuadro N° 2. Subcategoría: Abordaje de la discapacidad intelectual desde los actores educativos.	69
Cuadro N° 3. Subcategoría: Formación de los actores educativos en Discapacidad intelectual.	75
Cuadro N° 4. Subcategoría: Desafíos del docente de estudiantes con discapacidad intelectual	79
Cuadro N° 5. Subcategoría: Implementación de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual	85
Cuadro N° 6. Subcategoría: Apoyos para la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual.	91
Cuadro N° 7. Fortalezas en la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual.....	94
Cuadro N° 8. Subcategoría: Dificultades en la implementación de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual.....	98
Cuadro N° 9. Subcategoría: Corresponsabilidad de la familia.	103
Cuadro N° 10. Subcategoría: Impacto de la pandemia en la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual.....	108
Cuadro N° 11. Subcategoría: Modelo Pedagógico.	118
Cuadro N° 12. Planeación de clase.....	121
Cuadro N° 13. Subcategoría: Enseñanza.	125
Cuadro N° 14. Subcategoría: Participación.	129
Cuadro N° 15. Subcategoría: Evaluación.	136
Cuadro N° 16. Subcategoría: Flexibilización curricular.....	140
Cuadro N° 17. Subcategoría: Plan Individual de ajustes Razonables PIAR.....	144

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Categorización teórica. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).	26
Gráfico 2. Categorías iniciales. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).	68
Gráfico 3. Discapacidad intelectual y subcategorías halladas a partir de los aportes de los informantes. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).	69
Gráfico 4. Abordaje de la discapacidad intelectual desde los diferentes actores educativos. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).	74
Gráfico 5. Formación de los actores educativos en Discapacidad intelectual. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).	79
Gráfico 6. Desafíos del docente de estudiantes con discapacidad. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).	83
Gráfico 7. Educación Inclusiva y subcategorías desde los aportes de los participantes. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).	84
Gráfico 8. Implementación de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual. tomado y adaptado de Lizarazo (2022)	90
Gráfico 9. Apoyos para la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).	94
Gráfico 10. Fortalezas en la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).	98
Gráfico 11. Dificultades en la implementación de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).	102
Gráfico 12. Corresponsabilidad de la familia. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022)	108
Gráfico 13. Impacto de la pandemia en la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).	112
Gráfico 14. Apropiación de la norma. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).	116
Gráfico 15. Prácticas pedagógicas y subcategorías desde los aportes de los participantes. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).	117
Gráfico 16. Modelo pedagógico. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).	121
Gráfico 17. Planeación de clase. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).	124
Gráfico 18. Enseñanza. tomado y adaptado de Lizarazo (2022).	128
Gráfico 19. Participación. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).	135
Gráfico 20. Evaluación. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).	139
Gráfico 21. Flexibilización curricular. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).	143
Gráfico 22. Plan individual de ajustes razonables PIAR. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).	147
Gráfico 23. Empatía. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).	150
Gráfico 24. Constructo teórico: categorías y subcategorías. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).	152
Gráfico 25. Triángulo de la mente humana. Tomado de Postulado 2 de Pedagogía conceptual: ¿Cómo Funciona la mente humana?	176

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
Doctorado en Educación

EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD
INTELLECTUAL DESDE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN
BÁSICA PRIMARIA EN COLOMBIA.

Autor: Flor Alba Lizarazo Sandoval

Tutor: Doctor Oscar Quintero

Fecha: septiembre de 2022

RESUMEN

La educación es la clave para dar a cada niño una vida mejor y constituye el cimiento de todas las sociedades sólidas; por ello, el objetivo de esta investigación fue, generar un constructo teórico sobre la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual, desde las practicas pedagógicas en educación básica primaria en Colombia. Se trató de una investigación de enfoque cualitativo, paradigma interpretativo, método fenomenológico y diseño estudio de campo. Los datos corresponden a la perspectiva de diferentes actores educativos, siendo seleccionados seis de ellos (6) como informantes clave. El criterio para ser elegidos fue ejercer como: docente directivo, docente de aula, docente de apoyo pedagógico o padre de familia, dentro de la misma comunidad escolar en la que se acogen estudiantes con discapacidad intelectual. El instrumento para la recogida de la información fue la entrevista semiestructurada, que permite obtener información primaria sobre las vivencias de los participantes. Entre los resultados se encontró que en la escuela existen avances significativos en la implementación de la educación inclusiva para los niños y niñas con discapacidad, con lo cual se allana el camino hacia una oferta educativa para todas las personas sin excepción; sin embargo, las instituciones educativas hacen frente a este desafío de manera casi solitaria y apartada; por lo tanto, resulta indispensable que otros actores educativos del nivel local y nacional cumplan su respectivos roles en lo relacionado a la asignación de apoyos y recursos en materia educativa. Se concluye que, en la escuela,

los docentes de aula desarrollan prácticas pedagógicas incluyentes, basadas en la empatía y el respeto por las diferencias y que es necesario fortalecer una oferta educativa enfocada en el desarrollo de habilidades y competencias para la vida, que le permita a los estudiantes con discapacidad intelectual, alcanzar la etapa adulta con un desarrollo autónomo y funcional que les dignifique. Los grandes vacíos de la educación inclusiva se presentan en las condiciones de hacinamiento escolar, escasa formación docente, escasez de apoyos y recursos; al igual que falta de trabajo mancomunado entre los sectores y entidades que tienen la responsabilidad de sostener y acompañar a la escuela en su labor educadora.

Descriptores: Discapacidad intelectual, educación inclusiva, prácticas pedagógicas

INTRODUCCIÓN

Uno de los mayores retos que enfrenta la educación en los países en vía de desarrollo como los latinoamericanos, es el de implementar modelos educativos que disminuyan los índices de exclusión, segregación y discriminación a los que se enfrentan algunas minorías, como es el caso de las personas con discapacidad, especialmente los niños, niñas y adolescentes. Al respecto, la UNESCO (2015), manifiesta que,

La educación es la clave para dar a cada niño una vida mejor y constituye el cimiento de todas las sociedades sólidas. Pero todavía hay muchos niños que se están quedando rezagados. Para cumplir nuestras metas de desarrollo, necesitamos que todos los niños vayan a la escuela y adquieran conocimientos. (p.8).

En este sentido, se evidencia la necesidad de fortalecer el enfoque de educación inclusiva, que busca la atención a la diversidad de los estudiantes en las escuelas. Este es un enfoque reciente que se ha ido consolidando en busca de eliminar las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

En Colombia existe una amplia reglamentación para la puesta en práctica de la educación inclusiva, sin embargo, se hace necesario fortalecerla desde la investigación para conocer de primera mano dicha reglamentación y la realidad que se vive en las instituciones educativas; por lo tanto, este estudio surge del interés por hacer un aporte teórico a la educación de estudiantes con discapacidad intelectual, desde la postura como docente en una institución educativa colombiana, en la que se acoge a esta población estudiantil. El estudio se realiza en el propio entorno en el que se fomenta este enfoque educativo y a partir de la perspectiva de diferentes actores educativos como los padres de familia, los docentes de aula, los docentes de apoyo pedagógico a los procesos de inclusión y los directivos docentes de la sede en la que se desarrolla la investigación.

En el estudio se planteó explicar las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el ciclo de educación básica primaria, ya que en ellas radica la esencia de la inclusión escolar para este ciclo de la escolaridad, porque posibilitan la implementación del enfoque inclusivo en las diferentes instituciones educativas del país. Dichas

prácticas tienen que ver con las estrategias metodológicas, didácticas y curriculares que la escuela y más específicamente los docentes de aula, utiliza para garantizar el aprendizaje, la participación y la interacción social de cada uno de los estudiantes.

Resulta importante resaltar, que la educación inclusiva para los estudiantes con discapacidad intelectual, supone la garantía de un derecho que por siglos les ha sido vulnerado; y que aún, en pleno siglo XXI no se les asegura de manera plena. Para que así sea, además de las políticas y de los esfuerzos de organizaciones y personas que han luchado para que a esta población se les reconozcan plenamente todos sus derechos, entre ellos el de la educación, son necesarias acciones que demuestren, que lo escrito y reglamentado se esté cumpliendo. Una de esas acciones corresponde a la investigación científica, es decir, aquella a través de la cual es posible hacer uso de los recursos teóricos y metodológicos para visibilizar la realidad educativa en cada territorio.

Se abordó el ciclo de educación básica primaria, la cual corresponde a los primeros cinco grados de escolaridad en el sistema educativo colombiano. Es un ciclo fundamental ya que, durante su transcurso, los estudiantes desarrollan las habilidades básicas para su desempeño emocional, social y académico; al igual que para la formación de su carácter. De tal manera que, investigar las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en este ciclo de la escolaridad de los estudiantes con discapacidad intelectual, significa contribuir al constructo inclusivo que se requiere para que esta población de estudiantes reciba educación pertinente y de calidad que les garantice su desarrollo autónomo y funcional.

Teniendo en cuenta todos los elementos descritos hasta este momento, se presenta este estudio, el cual se abordó desde los marcos ontológico, teórico y metodológico correspondientes a la investigación cualitativa. El marco Ontológico se ubica en el primer capítulo, donde es posible visualizarse el contraste entre el deber ser de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual en el ciclo escolar de educación básica primaria en Colombia y la realidad que se vive en el contexto escolar. Adicionalmente, forman parte de este capítulo, los interrogantes que guían la investigación, los objetivos y la justificación.

El segundo capítulo corresponde al marco teórico, el cual está conformada por dos partes: la primera contiene el marco epistemológico, donde se relacionaron estudios recientes sobre el tema de la educación inclusiva en el contexto internacional, nacional y local. La segunda parte de este capítulo presenta los fundamentos teóricos relacionados con las categorías que fundamentan el estudio; estas son: educación inclusiva, discapacidad intelectual y practicas pedagógicas; adicionalmente se presenta la normativa legal que reglamenta la educación inclusiva en Colombia.

En el tercer capítulo se explica el marco metodológico, el cual describe cada uno de los elementos que se tuvieron en cuenta para que la investigación cumpla con el rigor científico correspondiente. Estos elementos son: enfoque cualitativo, paradigma interpretativo, método fenomenológico y diseño estudio de campo. Además, se explica la población, los informantes claves, los instrumentos, el procedimiento y la rigurosidad de la investigación.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados que se obtuvieron en el estudio, los cuales están organizados por categorías y subcategorías. Para ello, los relatos de los participantes se estructuraron en tablas, en las cuales se mantuvieron intactas las narrativas de cada uno. Seguidamente a cada tabla se muestran los resultados vistos a través de la interpretación de la investigadora. Y posteriormente, se expone una gráfica por cada subcategoría, la cual permite visualizar rápidamente y comprender la triangulación de la información. Con este capítulo se da respuesta a los primeros dos objetivos específicos.

El quinto capítulo corresponde a la teorización del estudio, donde la realidad vivida y compartida por los participantes de la investigación, se compacta con el marco normativo, el marco conceptual y los antecedentes de la investigación junto con el criterio de la investigadora. En el sexto capítulo se muestran las conclusiones y recomendaciones finales como efecto de la investigación, con lo cual se da cumplimiento tanto al tercer objetivo específico como al gran planteamiento del objetivo general.

CAPITULO I

MARCO ONTOLÓGICO

Planteamiento del problema

En esta investigación se estudia la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual, desde las prácticas pedagógicas que se implementan en el ciclo de educación básica primaria, a partir de las percepciones de diferentes actores educativos que hacen parte de una misma comunidad escolar. Esto teniendo en cuenta que es preciso atender la educación de los niños y niñas desde una perspectiva humanista, que promueva sus fortalezas y supere las barreras que constantemente encuentran en los diferentes entornos sociales, en este caso, en el entorno escolar. La postura de quien realiza el estudio es la de docente en el ciclo de educación básica primaria, en una institución educativa pública de Colombia, en la cual se acoge a esta población estudiantil.

En este sentido, resulta importante resaltar que la discapacidad intelectual debe ser entendida como un concepto reciente que sustituye al de retraso mental, usado socialmente durante largo tiempo para determinar a las personas con algún tipo de limitación cognitiva. Respecto a esta nueva connotación, la Convención de los derechos de las personas con discapacidad (2006), establece,

que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (p.1).

Es así como, desde el punto de vista del deber ser de los derechos, se reivindica socialmente a toda la población que presenta dicha condición, partiendo del lenguaje con el que se les define y reconociendo que se debe trabajar para superar las barreras presentes en el entorno y que obstaculizan su pleno desarrollo.

De igual manera, una concepción más reciente sobre la discapacidad intelectual corresponde a la expuesta por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo AAIDD (2011), la cual en su capítulo I, define la discapacidad intelectual como aquella que “se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años” (p.5). Lo que quiere decir, que esta discapacidad no se limita a los términos relacionados con la salud, como se consideraba anteriormente, sino que requiere del reconocimiento de otros factores que obstaculizan el desarrollo pleno de la persona, como los sociales, contextuales y relacionales.

Por lo tanto, se puede entender que un estudiante con discapacidad intelectual, presenta limitaciones no solamente a nivel intelectual, sino en su nivel de adaptación a cada contexto, en este caso al entorno escolar. Al respecto, el Decreto 1421 (2017), define al estudiante con discapacidad como,

Una persona vinculada al sistema educativo en constante desarrollo y transformación, con limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones. (p. 5).

Según lo reglamentado a través de este decreto, la escuela debe garantizar un ambiente educativo libre de barreras, donde tenga lugar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, entendiendo que la discapacidad no impide el crecimiento y la transformación de los niños hacia las etapas de adolescencia y la adultez.

Es así como el enfoque que responde a las necesidades educativas para los estudiantes con discapacidad, es el de educación inclusiva. Este enfoque educativo está planteado por la UNESCO (1994), como aquel que “busca dirigirse a las

necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos, concentrando la atención específicamente en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión” (p. 4). Lo que indica que favorece a grupos minoritarios a los que históricamente se les ha vulnerado su derecho a recibir educación de calidad, como es el caso de las personas con discapacidad.

Para el contexto educativo colombiano, la reglamentación de este país ha acogido en su normatividad, las declaraciones y tratados internacionales sobre educación inclusiva. En tal caso, el decreto 1421 (2017), que reglamenta este enfoque educativo para la población con discapacidad la define como,

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno. (p. 5).

Lo que denota que todos los elementos allí mencionados y reglamentados deben llevarse a la práctica para que se cumpla con el objetivo del enfoque inclusivo.

Así mismo, uno de los ejes fundamentales para implementar la educación inclusiva, son las prácticas pedagógicas que se ponen en marcha en las instituciones educativas. Respecto a dichas prácticas, Flores (1997), manifiesta que ellas comprenden “la articulación formadora entre la dinámica de las ciencias y la dinámica del aprendiz” (p. 104). Lo que indica que, en dichas prácticas entran en funcionamiento, tanto los saberes, estrategias y habilidades de los docentes que las diseñan y desarrollan, como las condiciones de los estudiantes en quienes están pensadas. De tal manera que, para que la educación sea inclusiva, las prácticas pedagógicas también deben serlo.

Conviene resaltar que, las prácticas pedagógicas son un tema que atañe a los docentes. Son ellos quienes planean, enseñan y evalúan cada una de sus secciones de clase. Por lo tanto, se espera que el docente cuente con la formación necesaria para

afrentar el reto de educar en un contexto diverso e inclusivo. Dicha formación conlleva a que el este sea abierto y se desprenda de las prácticas tradicionales, autoritarias y rígidas que aún en este siglo siguen presentes en el sistema educativo y que por el contrario se interese en la persona, en la humanidad de cada uno de sus estudiantes, que sea comprensivo ante su realidad y sensible ante las condiciones y las implicaciones que la discapacidad tiene para el estudiante en su proceso de formación.

Cuando se tiene un estudiante con discapacidad intelectual en el grupo, la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas requiere además de un amplio conocimiento de los lineamientos y requerimientos, esto con el fin de garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes. Estos conocimientos están relacionados con la normativa que orienta la puesta en práctica de la educación inclusiva que para el caso de Colombia se encuentra explícita en el Decreto 1421 (2017). Allí se encuentran entre muchas otras, las indicaciones sobre currículo flexible, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), y el Plan Individual De Ajustes Razonables (PIAR) para los estudiantes que lo requieran.

A nivel institucional, la educación inclusiva se enuncia en el proyecto Educativo Institucional PEI, donde se describen los procesos que se llevan a cabo para que dicho enfoque educativo sea una realidad en la práctica. Con respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad, el PEI del colegio establece que,

su objetivo principal es el de potenciar los procesos de formación a nivel cognitivo, social, afectivo, ético, comunicativo y corporal de estudiantes con discapacidad y/o talentos excepcionales. Para ello se genera un proceso de flexibilización curricular que permita ofrecer una educación formal integral teniendo en cuenta sus condiciones sociolingüísticas, cognitivas y funcionales a través de un equipo de apoyo interdisciplinario especializado, posibilitando a los estudiantes la continuidad de los procesos y programas del plan de estudios en todos los niveles desde preescolar, hasta grado once. (p. 32).

Con esta apreciación, se visualiza una coherencia entre las políticas internacionales, nacionales e institucionales para la adopción del enfoque inclusivo para toda la población estudiantil.

Sin embargo, contrario a lo planteado anteriormente, pese a que la educación ha avanzado hacia enfoques cada vez más incluyentes, en las instituciones educativas colombianas se percibe una realidad distante a los planteamientos académicos y normativos. Es así como en pleno siglo XXI, los estudiantes con discapacidad intelectual siguen encontrando obstáculos para su aprendizaje y participación en el entorno escolar. Es decir que en las escuelas siguen existiendo barreras visibles e invisibles, que de alguna manera obstaculizan la educación de esta población estudiantil. Dichas barreras se perciben a partir de circunstancias que, generalmente están fuera del alcance de la misma escuela darles respuesta o solución; pero también hay otras, que podrían ser solucionadas internamente.

Existen varias causas que indican que la educación inclusiva para los estudiantes con discapacidad intelectual no es del todo una realidad. Una de ellas tiene que ver con el desconocimiento de las características y consecuencias de la discapacidad intelectual, por parte de quienes tienen a cargo la educación de los niños, esto es padres y maestros. Según el Manual Merck Sharp & Dohme, MSD (2020) “La discapacidad intelectual se considera un trastorno del desarrollo neurológico, que pueden implicar disfunción en una o más de las siguientes áreas: la atención, la memoria, la percepción, el lenguaje, la resolución de problemas o la interacción social”. (p.1). Lo anterior indica que dicha discapacidad repercute en los diferentes procesos académicos que se adelantan en la escuela, pero que, al ser desconocidos por los docentes, estos siguen concentrando su energía en las dificultades del estudiante, dejando un poco de lado sus posibilidades y potencialidades que son las que lo pueden proyectar como un ser autónomo y funcional.

Adicionalmente, es necesario mencionar las deficiencias en la formación profesional de los docentes en el territorio colombiano, en lo relacionado a educación inclusiva. Pese a que la normativa es clara y que desde el año 2013 existe la ley 1618, que ordena garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, las universidades no cuentan en sus currículos de pregrado con unidades académicas dirigidas a la inclusión o educación para la diversidad. Lo mismo ocurre a

nivel territorial pues no se cuenta con programas de formación constante y continua para los docentes de aula que atienden a esta población estudiantil. Esta deficiencia repercute directamente en los componentes pedagógicos y didácticos, ya que se requiere que los maestros cuenten con los conocimientos necesarios para abordar la educación inclusiva desde el saber científico y práctico. Elementos que son fundamentales para implementar prácticas pedagógicas pensadas en la diversidad de los estudiantes.

Como consecuencia de lo anteriormente mencionado, no hay consenso entre los docentes sobre la atención educativa a los niños y niñas con discapacidad. Mientras algunos visibilizan la inclusión desde la perspectiva de los derechos fundamentales y buscan capacitarse por cuenta propia para dar respuesta a las condiciones de sus aulas, otros relacionan la inclusión con un asunto de caridad (pobrecito este estudiante). Sin embargo, cuando el estudiante ya está matriculado, se espera que sea incluido en otro grupo; es decir que se busca evadir la responsabilidad que se tiene al respecto. A esto se suma la falta de una política institucional clara sobre la distribución equitativa de los estudiantes con discapacidad dentro de los grupos, lo cual ha permitido que a los docentes de aula que demuestran compromiso con la inclusión, se les asignen estos estudiantes, aunque sean varios y pudieran recibir mejor acompañamiento si se distribuyen de manera equitativa en diferentes grupos.

Una tercera causa corresponde a la escasez en los apoyos que se requieren en la escuela. Estos, son ampliamente conocidos en los diferentes discursos sobre la educación inclusiva. Al respecto, Luckasson (2002). Manifiesta que,

Los apoyos son recursos y estrategias que pretenden promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual. Los servicios son un tipo de apoyo proporcionado por profesionales y agencias. El funcionamiento individual resulta de la interacción de apoyos con las dimensiones de Habilidades Intelectuales, Conducta Adaptativa, Participación, Interacciones y Roles Sociales, Salud y Contexto. (p. 145).

Lo anterior referencia los diferentes apoyos necesarios en la escuela para garantizar el desarrollo individual de los estudiantes, dentro de su proceso de adaptación, interacción y participación.

De manera más específica, en la escolaridad, se requieren diferentes apoyos. Uno de ellos tiene que ver con el acompañamiento en las instituciones educativas de profesionales llamados docentes de apoyo, los cuales el Decreto 1421 (2017), define como aquellos que “tienen como función principal acompañar pedagógicamente a los docentes de aula que atienden estudiantes con discapacidad” (p. 18). La dificultad radica en que estos profesionales no forman parte del personal de planta, sino que, son contratados por las entidades territoriales certificadas. En el caso específico de Yopal en el departamento de Casanare, estos profesionales son contratados por periodos de 3 a 5 meses. Al finalizar dicho periodo la nueva contratación no es inmediata, lo cual dificulta el acompañamiento y continuidad en los procesos.

Otros apoyos se derivan de la infraestructura y la adecuación de los espacios, al igual que los materiales y recursos pedagógicos y didácticos y tecnológicos especializados; con los que debe contar cada docente para desarrollar sus prácticas pedagógicas en sintonía con las características y necesidades de los niños y niñas con discapacidad intelectual y con los requerimientos que al respecto establecen los lineamientos normativos. No obstante, ni los docentes ni las instituciones educativas están recibiendo este tipo de apoyos.

Las tres razones mencionadas hasta aquí tienen un elemento en común y es que son responsabilidad de las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas. Respecto a la formación docente, el Decreto 1421, (2017), expone que éstas

orientarán y apoyarán los programas de formación permanente o en servicio de los docentes de los establecimientos educativos que atienden estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales, teniendo en cuenta los requerimientos pedagógicos de estas poblaciones, la regulación sobre educación inclusiva (p. 17).

Adicionalmente deben asignar los docentes de apoyo pedagógico necesario para todo el año escolar y dotar los materiales pedagógicos, didácticos, técnicos y tecnológicos accesibles para promover una educación pertinente y de calidad para los estudiantes con discapacidad. Resulta evidente que estas tres condiciones no se cumplen en esta entidad territorial y por ende en esta institución educativa.

Así las cosas, los docentes de aula deben asumir la atención educativa a la población de estudiantes con discapacidad en medio de condiciones desfavorables: sin capacitación, sin apoyos y sin los recursos pedagógicos correspondientes. Se inicia el año sin conocer las particularidades de los estudiantes, es decir quienes tienen discapacidad intelectual, puesto que ésta no es perceptible, como sí ocurre con otras discapacidades. Esta se detecta a través de la caracterización que hacen las docentes de apoyo o en el transcurso de la escolaridad. Esta falta de apoyos no solo repercute en la labor del docente para planear, enseñar y evaluar, sino que afecta de manera significativa a los estudiantes. Son ellos quienes reciben prácticas pedagógicas que no son oportunas ni pensadas en sus condiciones.

Adicionalmente, la falta de apoyo se extiende al entorno familiar, lo cual afecta los procesos de formación de los estudiantes con discapacidad intelectual en la escolaridad. Es bien conocido que la familia es un actor educativo fundamental que tiene una corresponsabilidad educativa junto con la escuela. Sin embargo, para que la familia pueda cumplir con dicha corresponsabilidad requiere igualmente apoyo y acompañamiento. Respecto a los apoyos a la familia, Contreras (2013), manifiesta que,

En el caso de los padres que tienen un hijo con discapacidad intelectual (DI) la necesidad de apoyo y orientación se hace más evidente, debido a que además deben afrontar otros aspectos que, hasta antes de hablar de la presencia de la discapacidad, eran susceptibles de no considerar, como el proceso de duelo, la falta de conocimiento de la discapacidad en sí, el impacto en los hermanos y los cuidados de un hijo que presenta necesidades específicas. (p.10).

Este señalamiento del autor, pone de manifiesto las dificultades que afronta la familia que tiene un hijo con discapacidad o que es diagnosticado en el transcurso de su escolaridad.

En este país, los apoyos a las familias que tienen un integrante con discapacidad son escasos, y aunque se mencionan a través de algunas políticas generales, no existen lineamientos particulares que le indiquen a la familia a dónde acudir para solicitarlos. Dicha situación se hace evidente en el desconocimiento de los derechos, así como en las particularidades de la discapacidad que tienen sus hijos y las posibilidades de aprendizaje que pueden alcanzar. De igual manera, en la corresponsabilidad que existe entre la familia y la escuela para adelantar los procesos de socialización, aprendizaje y participación.

Para explicar la cuarta causa, es importante resaltar que, en el sistema educativo colombiano, para que un estudiante sea considerado dentro del proceso de inclusión escolar por discapacidad intelectual, es necesario que la familia presente una evidencia médica al momento de la matrícula. De no ser así, este estudiante queda en una situación de desventaja, ya que no se le gestionan de manera oportuna las adaptaciones, ajustes y apoyos necesarios para optimizar sus aprendizajes; sino que se le enseña y se le evalúa de la misma manera que al grupo de estudiantes en general, lo cual lo lleva a formar parte de los estudiantes rezagados. Esta situación se presenta debido a que, en algunos casos la discapacidad intelectual se detecta hasta cuando el estudiante se encuentra cursando su escolaridad y se hace visible al no alcanzar los mismos logros que sus compañeros. A partir de ese momento, puede pasar un buen tiempo hasta conseguir el diagnóstico, porque Colombia no cuenta con un sistema de salud que agilice dichos procesos.

Una quinta causa tiene que ver con el hacinamiento que se presenta en las aulas de clase, especialmente en el área urbana. Esto tiene que ver con la relación entre el número de estudiantes por docente. Dicha relación se encuentra reglamentada en el decreto 3020 (2002), el cual en su artículo 11, establece que, “para la ubicación del personal docente se tendrá como referencia que el número promedio de alumnos por docente en la entidad territorial sea como mínimo 32 en la zona urbana y 22 en la zona rural”. Si bien, el decreto menciona un promedio mínimo de estudiantes, no refiere un máximo, lo cual permite que se presenten casos de hasta 35 estudiantes por aula, en el

ciclo de primaria; de los cuales hay casos de más de hasta cuatro estudiantes con discapacidad en la misma aula. Esta condición afecta a quienes requieren mayor acompañamiento y atención personalizada como lo son los estudiantes con discapacidad.

Finalmente, y lo más actual, tiene que ver con la pandemia del COVID- 19 que, durante los dos últimos años 2020 y 2021, obligó a estudiantes y docentes a resguardarse en sus hogares como una manera de proteger sus vidas. Pese a que el gobierno a través del Ministerio de Educación Nacional MEN, (2020), aseguró la “continuidad de la prestación del servicio educativo con estrategias flexibles para ser desarrolladas en los hogares, de acuerdo con los procesos de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes con el acompañamiento de los docentes” (p. 16). Esta pandemia visibilizó muchas de las deficiencias del sistema educativo colombiano, donde fue necesario improvisar estrategias de educación virtual y remota en condiciones extremas, sin contar con servicio de conectividad en la mayor parte de las regiones y donde las familias tampoco contaban con recursos para acceder a herramientas tecnológicas. Si bien las condiciones de la pandemia afectan a toda la población estudiantil, hubo un mayor impacto en los estudiantes con discapacidad intelectual, por la escasez de herramientas, apoyo y acompañamiento pedagógico.

Es así como en el retorno a la educación presencial, se percibe en los estudiantes de educación básica primaria, algunos comportamientos que pueden estar asociados al largo tiempo de confinamiento y que afectan los procesos de socialización. Por ejemplo, hay dificultad para compartir los espacios escolares y para resolver entre pares situaciones de la vida cotidiana. Igualmente es notorio el juego brusco y la agresividad física y verbal entre compañeros. Dicha situación representa un nuevo reto para la educación en general y para los procesos de inclusión, debido a que los estudiantes con discapacidad resultan mayormente afectados por dichas condiciones, tanto en sus procesos de socialización y participación como en su vulnerabilidad a ser excluidos.

Por lo descrito anteriormente, puede decirse que la educación inclusiva ha sido abordada de manera general desde las políticas que orientan la labor educativa en la

escuela, lo que significa un buen comienzo. Sin embargo, para su implementación resulta urgente revisar toda la arquitectura educativa y el cumplimiento de las responsabilidades por parte de otros actores educativos como el Ministerio de Educación Nacional MEN y las entidades territoriales Certificadas, con respecto a la asignación materiales, recursos, infraestructura, formación docente, relación entre número de estudiantes y docente en cada grupo, apoyos pedagógicos; al igual que acompañamiento y capacitación a las familias.

De la misma manera, es necesario abordar las condiciones educativas posteriores al confinamiento producido por la pandemia, en cuanto a las condiciones económicas y sociales de las familias, lo cual afecta en mayor medida a la población de estudiantes vulnerables. De no ser así, las consecuencias para la educación de los estudiantes con discapacidad intelectual en el ciclo de primaria, en Colombia, será un enfoque existente en teorías y normativas, pero alejado de la realidad. Se puede caer en la creencia de que la inclusión escolar está garantizada solo por el hecho de que los estudiantes hacen parte de la escuela, desconociendo que aún dentro de ella pueden generarse situaciones de exclusión o de segregación que vulneran el derecho a la educación para esta población estudiantil.

Por consiguiente, una manera de controlar lo pronosticado, es aportando teóricamente a la educación inclusiva, a partir de las practicas pedagógicas que se implementan en el ciclo escolar de educación básica primaria para estudiantes con discapacidad intelectual y de las condiciones que se presentan actualmente en la escuela, como aquellas relacionadas con el retorno a la presencialidad luego de casi dos años de confinamiento en los hogares; poniendo de manifiesto que las circunstancias inciden directamente en dichas prácticas. Esto se hace a partir de los hallazgos resultantes del trabajo de campo y de la revisión teórica de las siguientes categorías iniciales en el planteamiento de la investigación: Educación inclusiva, discapacidad intelectual y practicas pedagógicas; al igual que la normativa sobre educación inclusiva en Colombia.

Por lo tanto para lograr el aporte a las ciencias de la educación y más específicamente al constructo de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual, en el ciclo de primaria, se plantean los siguientes interrogantes que guían la investigación: ¿Cuál es la importancia de generar un constructo teórico sobre la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual, desde las practicas pedagógicas en educación básica primaria en Colombia?, ¿Cuál es la importancia de develar las concepciones que poseen los diferentes actores educativos sobre la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual en educación básica primaria en Colombia?, ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que se emplean en el proceso de enseñanza para estudiantes con discapacidad intelectual en educación básica primaria? Y ¿Cuál es la importancia de teorizar sobre educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual a partir de las practicas pedagógicas en educación básica primaria en Colombia?

Objetivos de la investigación

General

Generar un constructo teórico sobre la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual desde de las practicas pedagógicas en la educación básica primaria en Colombia.

Específicos

Develar las concepciones que poseen los diferentes actores educativos sobre la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual en educación básica primaria en Colombia.

Caracterizar las prácticas pedagógicas que se emplean en el proceso de enseñanza para estudiantes con discapacidad intelectual en educación básica primaria.

Teorizar sobre educación inclusiva a partir de las practicas pedagógicas en estudiantes con discapacidad intelectual en educación básica primaria de Colombia.

Justificación

Esta investigación surge del interés por contribuir teóricamente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual, desde las practicas pedagógicas que se plantean y se desarrollan en los procesos de enseñanza, en el ciclo escolar de educación básica primaria en Colombia. Este aporte se propone desde la postura de investigadora y de docente en una institución educativa pública de educación básica primaria en este país. Es un estudio pertinente, ya que aborda las condiciones educativas actuales en Colombia, centrando la atención en las condiciones particulares de los estudiantes con discapacidad intelectual en aulas diversas de instituciones públicas, desde el punto de vista de los protagonistas.

Así mismo, es un tema de estudio actual, ya que el enfoque de educación inclusiva lleva apenas algunas décadas de implementación, a partir de los planteamientos de la UNESCO en 1994. En el caso de la población con discapacidad intelectual, el reconocimiento social aparece a partir del cambio de paradigma de la discapacidad intelectual publicado por la Asociación Americana sobre Retraso Mental AAMR en 1992, el cual transforma la concepción de retraso mental como un rasgo del individuo, por una concepción basada en la interacción de la persona con el contexto en el que se desenvuelve.

Igualmente, con este estudio se contribuye a visibilizar la realidad de la educación de la población de estudiantes con discapacidad intelectual, ya que si bien es cierto que existe una normatividad que reglamenta la educación inclusiva para todos los estudiantes en riesgo de vulnerabilidad, ésta por sí sola, no es garantía de que se lleve a la práctica, puesto que existen otros elementos que deben ser tenidos en cuenta como las prácticas pedagógicas, el hacinamiento escolar, la capacitación docente y la cultura inclusiva de todos los miembros de la comunidad escolar. Asimismo, se

observan la incidencia del confinamiento en el retorno a la educación presencial. Por lo tanto, el estudio representa un acercamiento a la realidad de la educación inclusiva contada por diferentes actores educativos.

En el aspecto teórico, el estudio aporta un modelo dedicado a la educación de estudiantes con discapacidad intelectual, la cual ha sido poco observada en el contexto de la educación inclusiva; puesto que sus necesidades y características son diferentes a las de estudiantes con otro tipo de limitaciones y, por lo tanto, requieren prácticas pedagógicas específicas para sus procesos de enseñanza. Dicho aporte teórico, surge a partir de develar las concepciones de los diferentes actores educativos sobre la educación para dicha población de estudiantes y de caracterizar las prácticas pedagógicas que se implementan en la escuela para dichos estudiantes; todo esto a la luz de las teorías y normas existentes en nuestro país. Lo que quiere decir que este modelo teórico es también un aporte epistemológico que puede fundamentar nuevos estudios sobre este tema.

En el aspecto metodológico, el estudio se planteó desde el enfoque fenomenológico el cual facilita las teorías, instrumentos y procedimientos para avanzar en la producción de conocimiento científico sobre el objeto de estudio, desde la realidad donde se encuentra ubicado. En el caso de la educación inclusiva para los estudiantes con discapacidad intelectual, a partir de las prácticas pedagógicas, con este método es posible examinarla, desde el punto de vista de los diferentes actores educativos; de tal manera que, al hacer la triangulación de la información, se obtiene un alto nivel de confiabilidad.

Finalmente, puede decirse que con esta producción se beneficia principalmente la población de estudiantes con discapacidad intelectual, debido a la profundización que se logre respecto a la atención educativa que reciben en las instituciones de educación básica primaria. Igualmente, es provechosa para los docentes, ya que pueden conocer las practicas pedagógicas que otros implementan, en el proceso de enseñanza dirigido a esta población estudiantil. Además, se beneficia la comunidad educativa en general, al contar con un nuevo insumo para la búsqueda de estrategias y políticas más

ajustadas a la realidad y a las necesidades que surgen dentro del contexto educativo. Finalmente resulta útil para la comunidad académica en general, ya que representa un escalón para el avance de estudios futuros.

Por lo anteriormente señalado, esta investigación será inscrita en el núcleo de Investigación Educación en Movimiento (NIEDMO), en la línea Educación Preescolar, Currículo y Práctica Docente de la Universidad Experimental Libertador de la república de Venezuela.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

Este capítulo está conformado por los antecedentes de la investigación, los referentes teóricos correspondientes a las categorías iniciales y el marco legal. En los antecedentes se presentan dos internacionales y tres nacionales. En las categorías se abordan teorías relacionadas con las tres categorías que fundamentan la investigación: discapacidad intelectual, educación inclusiva y prácticas pedagógicas. El capítulo finaliza con los principales referentes legales en los que se enmarca la educación inclusiva en Colombia, desde la constitución Política (1991), el decreto 1421 de 2017, que reglamenta la educación inclusiva para los estudiantes con discapacidad y la resolución 113 de 2020, según la cual se implementa la certificación de discapacidad y el registro de localización y caracterización de personas con discapacidad.

Antecedentes de la investigación

Para la presente investigación se revisan estudios doctorales recientes sobre educación inclusiva en los contextos internacional y nacional; lo que permite tener una idea más amplia a cerca de la realidad de este enfoque educativo y la forma como dichos estudios se relacionan con esta investigación. En el contexto regional no se encuentran estudios doctorales en educación, que puedan ser tomados como antecedentes.

Antecedentes Internacionales

En primer lugar, se documenta a Rivera (2017), con un estudio doctoral realizado en la universidad Alcalá de Chile, titulado Educación inclusiva y formación inicial docente. Una experiencia en la región de coquimbo, Chile. La autora se planteó como objetivo, analizar las oportunidades y obstáculos para la implementación de una

educación inclusiva en la región de Coquimbo, para el ejercicio docente, de los profesores de educación especial o diferencial, formados en la Universidad Central de Chile. Esta investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo y diseño fenomenológico. Los instrumentos usados para la recolección de datos fueron la entrevista semiestructurada, entrevistas en profundidad, grupos focales, registros de observación o notas de campo y análisis documental.

Los participantes fueron, 26 profesionales de Educación Especial, 1 hombre y 25 mujeres tituladas en la Universidad Central de Chile, educados en un enfoque predominantemente inclusivo; es decir profesionales de educación, formados para la inclusión de personas con Necesidades Educativas Especiales. El análisis de la información lo hizo bajo el sistema de codificación y categorización de la información. El estudio concluye que la formación de profesionales en la carrera de Educación diferencial de la universidad Central de Chile es muy positiva, ya que favorece la inserción laboral de los egresados, destacándose su desempeño profesional. Se encuentra que sus competencias profesionales son adecuadas a los tiempos y exigencias que demanda el trabajo de atender a la diversidad, especialmente a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales.

Gracias a la formación obtenida, estos profesionales se desempeñan y aportan desde diferentes contextos educativos, orientan y apoyan a la comunidad educativa para la generación de condiciones que posibiliten una respuesta educativa integral y de calidad a los alumnos que presentan NEE desde una perspectiva inclusiva y generan un clima socio-afectivo y participativo propicio para el aprendizaje y las interacciones entre los distintos actores de la comunidad educativa, basado en la confianza, cooperación, el respeto mutuo y la valoración de la diversidad.

Este antecedente se relaciona con la presente investigación en varios sentidos. Una primera relación corresponde al interés de las docentes investigadoras, por ahondar en un tema de actualidad, poco explorado y de gran relevancia en los países suramericanos, como lo son las condiciones bajo las cuales se implementa la educación inclusiva tanto en Chile como en Colombia. Una segunda conexión se da de manera

inversa, puesto que, según las conclusiones del estudio, se observa una relación positiva entre la formación profesional de los docentes y la inclusión de estudiantes en el sistema educativo regular, debido a la formación profesional adecuada y pertinente que ofrece una universidad en Chile; cosa que hace falta en las universidades que forman a los futuros maestros en Colombia.

En segunda estancia se presenta una tesis doctoral desarrollada en España por López (2018), titulada “Un estudio sobre la situación de la educación inclusiva en centros educativos desde la percepción de la comunidad educativa”. En este estudio, el autor planteó como objetivo, evaluar la situación de la educación inclusiva en aquellos centros educativos que están implementando modelos educativos incluyentes, con el fin de identificar las áreas a mejorar. Se trata de un estudio descriptivo correlacional e inferencial en el cual hicieron parte cuatro colegios de educación primaria y uno de educación infantil, los cuales llevan entre 2 y 4 años de implementación del programa comunidades de aprendizaje con la asesoría de centro de profesores (CEP), en la implementación de estrategias para la educación inclusiva. El total de participantes fueron 395 estudiantes de los grados, tercero, cuarto y quinto de educación básica, 60 profesores, 14 directivos y 97 familias para un total de 566 personas.

La información se recogió a través de 7 cuestionarios en los cuales los participantes valoraron una serie de ítems, bajo una escala de Likert. La información se examinó aplicando análisis factoriales, descriptivos, correlacionales e inferenciales; además del análisis de fiabilidad mediante Alpha de Cronbach. Con relación a lo anterior se expuso la discusión y las conclusiones. Dentro de las principales conclusiones se encuentra que en las instituciones solamente se han hecho adaptaciones y formación específica para atender el perfil de estudiantes que se reciben regularmente y no se prevé atender casos nuevos y diferentes. Además, varios de los centros educativos presentan barreras arquitectónicas y se hace necesario potenciar la docencia compartida, crear una comunidad de aprendizaje virtual e implementar proyectos encaminados al desarrollo de juegos y deportes inclusivos.

Este estudio se relaciona con la presente investigación en el interés de observar la educación inclusiva desde las diferentes condiciones que intervienen en su implementación en la práctica. Esto permite poner en conocimiento las necesidades educativas de infraestructura, planeación, organización, apoyos y formación docente entre muchas otras, para garantizar educación de calidad a todos los estudiantes; no solamente a los que ya ingresaron a la escolaridad sino a los que están por venir.

Antecedentes nacionales

Dentro de los antecedentes nacionales se toma como referencia estudios recientes que se han desarrollado dentro del territorio colombiano y que se relacionan de manera cercana con la investigación. Uno de ellos realizado por Medina (2019), titulado, Buenas prácticas pedagógicas: Una mirada desde la formación del profesorado. En esta investigación la autora se planteó como objetivo analizar las prácticas pedagógicas de los docentes, en pro de una educación inclusiva en Colombia.

Fue un estudio realizado bajo un método mixto cuantitativo y cualitativo, a través del diseño metodológico de estudio de caso. El instrumento de recogida de la información fue el instrumento de autoevaluación ACADI diseñado en España y avalado por expertos de la universidad del Quindío en Colombia, el cual reúne características psicométricas, valora la atención eficaz a la diversidad; sus módulos permiten evaluar la institución en forma global o por ámbitos en el aparte referente al Profesorado y sus indicadores B.1, B.2 y B.3. Los participantes en la investigación fueron 22 docentes de los niveles de preescolar, básica y media. Para la sistematización de los datos y como base para el análisis, se empleó el método estadístico denominado IBM SPSS Statistics, versión 23 (IBM 1989).

El estudio concluye que, la aplicación de buenas prácticas pedagógicas por parte de la comunidad educativa, requiere de la coordinación de estrategias y acciones conjuntas, de igual manera, precisas de gestiones institucionales para la existencia de una formación permanente del profesorado. El bajo logro de estos aspectos desde las

consideraciones del profesorado, advierte algunos de los elementos institucionales a mejorar para el logro total de la educación inclusiva en pro de su consolidación como una escuela inclusiva.

Se selecciona este estudio como antecedente porque se relaciona con la presente investigación, al revisar la educación inclusiva desde la práctica pedagógica, donde el docente tiene la oportunidad de autoevaluarse, de reconocer sus fortalezas y debilidades en la implementación de un enfoque educativo cuya responsabilidad recae principalmente en sus prácticas. Estos aportan elementos fundamentales para la mejorar la implementación de la educación inclusiva desde la teorización.

Seguidamente se documenta un estudio doctoral realizado por Florido (2018), titulado Orientaciones curriculares para la incorporación de la educación inclusiva en colegios públicos del distrito capital. En este estudio el autor se planteó como objetivo general, proponer lineamientos curriculares fundamentados en políticas, programas, proyectos, métodos y estrategias, para incorporar la educación inclusiva en instituciones educativas públicas de Bogotá.

La investigación es de corte cualitativo con enfoque interpretativo y método Investigación Acción. La herramienta de recolección de información fue la sistematización de experiencias, a través de un formato diseñado para tal fin y cuestionarios autodirigidos. Los informantes clave en la investigación fue la totalidad de los docentes del colegio República Bolivariana de Venezuela en Bogotá, (no especifica el número total), 42 padres de familia, 42 estudiantes que forman parte del consejo estudiantil, el personero y el contralor estudiantil. Esta investigación se desarrolló siguiendo las fases: preparatoria, recolección de información e interpretación de los resultados. El autor realizó el análisis de la información utilizando la triangulación intramétodo, la triangulación de datos por tiempo y fuente de colecta y la triangulación de ejes de sistematización Vs actores involucrados en la investigación, de donde proviene la mayor parte de la información.

El estudio concluye que esa comunidad educativa participa en un proyecto institucional de educación inclusiva (EI) mediante el cual, contribuyen a reducir las

barreras de aprendizaje en la población de estudiantes con déficit cognitivo y autismo. Por consiguiente, los niños gozan del reconocimiento de sus capacidades diferenciales de aprendizaje, al tiempo que la Institución les aporta oportunidades instaladas en ambientes de aula regular, en las que el trabajo cooperativo y la relación entre pares, favorece la participación de todos en su desarrollo. Como resultado del estudio, el investigador plantea una propuesta de lineamientos curriculares para la educación inclusiva de estudiantes con déficit cognitivo de los colegios públicos del distrito capital. Además, recomienda incluir en los programas de formación en pre grado y post grado para docentes un eje transversal en educación para la diversidad, basado en los relatos de los docentes quienes manifestaron dicha necesidad.

Se elige este estudio como antecedente porque aborda el tema de la educación inclusiva y aporta una propuesta de intervención encaminada a mejorarla para que esta sea cada vez más pertinente y responda a las necesidades de la población de estudiantes que son acogidos en esta institución educativa. Este antecedente se relaciona con el presente estudio en la medida en que aborda la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual, se realiza teniendo en cuenta el punto de vista de diferentes actores educativos y pone de manifiesto la necesidad de que en Colombia el docente tenga la oportunidad de formarse en educación para la diversidad.

En tercer lugar, se relaciona un estudio doctoral realizado por gallego (2017), titulado, Análisis del proceso de inclusión educativa en el departamento del Quindío en Colombia. El objetivo de dicho estudio fue analizar la inclusión educativa en el departamento del Quindío, mediante el reconocimiento de los diversos factores que definen el contexto educativo. Se trató de una investigación cualitativa, cuyos instrumentos para la recogida de la información fueron encuesta, entrevista y grupos focales. Los participantes fueron 60 Docentes de aula regular, 31 Docentes en proceso de formación (normal Superior-último grado), 10 Docentes en formación continua (Diplomado en pedagogía de la educación. UGC), 7 Docentes de apoyo, 5 Rectores y Coordinadores, y 2 representantes de la Administración Pública en Educación, para un total de 115 participantes. El análisis de la información la hizo a través de la aplicación del Nvivo10.

Una vez analizada la información, el estudio concluye que se evidencia que la comunidad educativa de la región no presenta una clara y definida línea de acción en materia de inclusión educativa, en su defecto esta se maneja como parte de un discurso abstracto, bastante ligado a una tendencia emparentada a una situación de integración y aceptación de los estudiantes con discapacidad en el marco de una educación general. Igualmente, que una de las principales problemáticas en materia de inclusión educativa de la región ocurre por las falencias en los procesos formativos en términos pedagógicos y didácticos. Además, falta una verdadera articulación entre todos los actores educativos y la familia sigue presentándose como víctima doliente más no como un agente educativo con participación activa. Cabe resaltar que los docentes de apoyo, señalan como aspecto positivo el paso del enfoque de Necesidades Educativas Especiales NEE en centros especializados al de educación inclusiva en las instituciones educativas, donde todos los niños participan y se relacionan sin importar sus diferencias, lo cual favorece sus procesos y desarrollo de confianza.

Se elige este estudio como antecedente por haberse desarrollado dentro del territorio colombiano, abordar la educación inclusiva y formar parte de los pocos estudios reciente sobre esta temática. El estudio se relaciona con la presente investigación en el sentido que sus participantes forman parte de los diferentes actores educativos de una región, lo cual facilita una mirada global del objeto de estudio.

Referentes teóricos

En este apartado se abordan los componentes teóricos de las tres (3) categorías que se consideran esenciales en la investigación, las cuales se interrelacionan y complementan entre sí, permitiendo el alcance de los objetivos propuestos. Estas son: Discapacidad intelectual, Educación inclusiva y Prácticas pedagógicas.

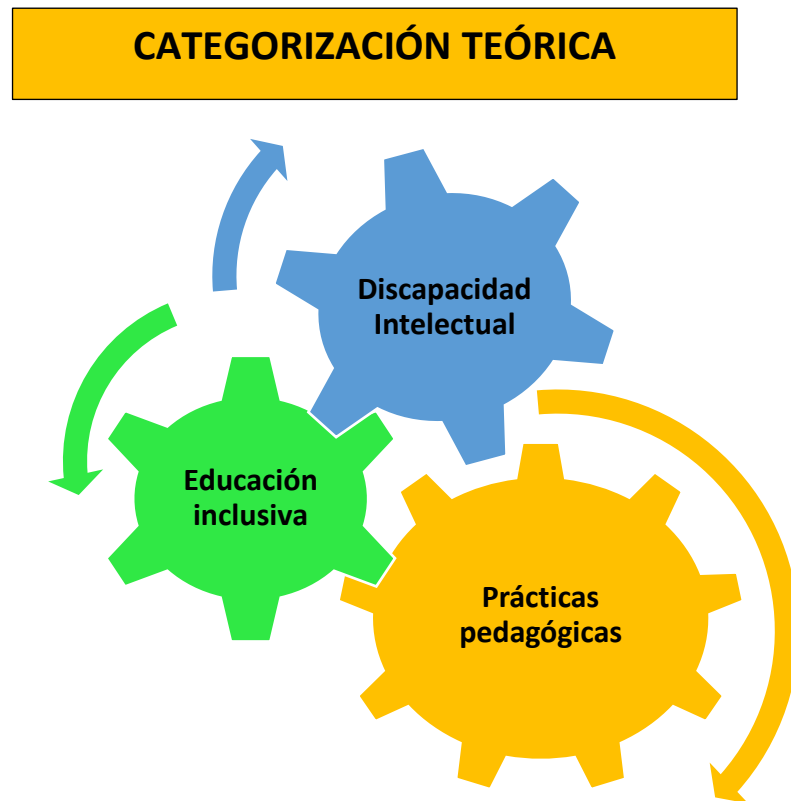


Gráfico 1. Categorización teórica. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).

Discapacidad intelectual

La discapacidad intelectual se encuentra en el marco de la discapacidad en general, de tal manera que la población que presenta este tipo de limitaciones históricamente ha sido objeto de persecución, desprecio y exclusión de todos los entornos sociales. Al respecto, Hernández (2001), expresa que en las primeras civilizaciones existía “la idea

generalizada de que las deformidades y deficiencias físicas y alteraciones mentales eran muestra del castigo divino, por pecados cometidos por sus antepasados o como signo externo de que el sujeto era un ser maligno”. (p.13). Adicionalmente, en la edad media aumenta el número de personas con limitaciones como consecuencia de invasiones como la árabe, las cruzadas y las epidemias que azotaron a Europa. Así mismo el desarrollo social sufre un retroceso durante esta época, aumentando la estigmatización hacia esta población al atribuirles actos de hechicerías.

Es así como, solamente a partir de los siglos XVI y XVII surgen algunos avances políticos que benefician a las personas con discapacidad. Con relación ello, Hernández (2001), manifiesta que “en Inglaterra surgen las leyes de pobres, que no representaban una solución sino una ayuda para dicha población”. (p. 16). Otros avances significativos tienen que ver con el surgimiento de la medicina ortopédica y de rehabilitación que se dio en Europa por esa misma época. Sin embargo, es hasta el siglo XVIII con el nacimiento de la sociología moderna creada por Comte, que se acepta universalmente la idea de que el discapacitado necesita ayuda, trabajo, e instrucción profesional. Ya en el siglo XIX surgen otros elementos como los seguros sociales y la defensa del proletariado; No obstante, es hasta el siglo XX que se habla de una total integración social de la población con discapacidad.

La estigmatización hacia la población con discapacidad intelectual ha sido ampliamente conocida a partir del lenguaje con el que se les ha calificado, pues se han usado términos como idiota, retrasado, demente o deficiente. Al respecto, Verdugo (2010), señala que “los dos términos históricamente utilizados con mayor frecuencia para nombrar la condición han sido deficiencia mental (1908-1958) y retraso mental (1959-2009) en el ámbito internacional” (p.10). Así mismo, en España se usaron los términos subnormales entre los años 60 y 90 y minusvalía mental que reemplazó al anterior. Es solo a partir del año 2010 que se utiliza internacionalmente el término discapacidad intelectual

Inicialmente, la discapacidad fue tenida en cuenta solamente desde el sector de la salud, por lo tanto, el término ha sido revisado continuamente por la Organización

Mundial de la Salud (OMS) así: Clasificación Internacional de las Enfermedades (CIE) de 1972, Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM) de 1980 y la Clasificación Internacional del Funcionamiento, las Discapacidades y la Salud (CIF) de 2001, que constituye la segunda versión de la CIDDDM. A partir de ésta última versión, se propone un enfoque biopsicosocial, que tiene en cuenta las diferentes dimensiones de la salud: biológica, individual y social. Es decir que la CIF (2001), “se enfoca en el funcionamiento y la discapacidad, el entorno y los factores personales” (p.12). Es así como este enfoque facilita a la medicina el ajuste de los diagnósticos y los procedimientos a las nuevas realidades y en cuanto a lo social, busca responder a la necesidad de reivindicar los derechos de la población con discapacidad.

Entre los aportes de la CIF (2001), a las nuevas concepciones sobre la discapacidad se encuentran elementos interesantes que hasta el momento no se habían tenido en cuenta, por ejemplo, en la primera parte hace referencia al Funcionamiento y Discapacidad incluyendo elementos como las funciones, estructuras corporales y deficiencias; al igual que las actividades y participación. Al respecto, La CIF (2001), manifiesta que,

Las Funciones corporales son las funciones fisiológicas de los sistemas corporales (incluyendo funciones psicológicas). Estructuras corporales son las partes anatómicas del cuerpo tales como los órganos, las extremidades y sus componentes. Deficiencias son problemas en las funciones o estructuras corporales tales como una desviación significativa o una "pérdida". (Pág.13).

De tal manera que la CIF incluye dentro de las funciones corporales los sentidos y sus respectivos órganos; mientras que en las estructuras tiene en cuenta el cuerpo como un todo, incluyendo la mente, las funciones mentales y las funciones psicológicas. Mientras que el término deficiencias lo usa en un sentido más amplio que el de trastorno o enfermedad; lo que quiere decir que el hecho de que una persona presente una deficiencia, no significa necesariamente que esté enferma.

En la segunda parte la CIF tiene en cuenta los Factores Contextuales que están compuestos por los Factores individuales y los ambientales. Los individuales hacen referencia a su espacio, casa y familia; mientras que los factores sociales la CIF (2001), los define como,

estructuras sociales formales e informales, servicios o sistemas globales existentes en la comunidad o la cultura, que tienen un efecto en los individuos. Este nivel incluye organizaciones y servicios relacionados con el entorno laboral, actividades comunitarias, agencias gubernamentales, servicios de comunicación y transporte, redes sociales informales y también leyes, regulaciones, reglas formales e informales, actitudes e ideologías. (p.18).

Es decir, todo aquello que determina el estilo de vida de las personas, de acuerdo con su crianza, educación, apoyos y su cultura; todo entorno donde el individuo se desarrolla y se relaciona y que pueden tener un efecto negativo o positivo en el desempeño del individuo como miembro de la sociedad.

Adicional a los aportes de la CIF, que representa un salto en la visión de la discapacidad, pasando de una comprensión solamente médica a una mirada más amplia que incluye las condiciones del contexto en el que el individuo se desarrolla, se encuentra las diferentes revisiones que la Asociación Americana de retraso Mental (AAMR), ha hecho a la discapacidad intelectual. Al respecto, Verdugo (1993) plantea que con la novena edición “se descartó que el retraso mental fuera un rasgo absoluto del individuo y se destacó el papel que desempeña el ambiente, señalando que la persona con retraso mental debe ser entendida por la interacción que establece con su entorno” (p. 3). Es decir que las personas con discapacidad intelectual no deben ser catalogadas por niveles de inteligencia, sino por las habilidades para adaptarse al contexto, como el familiar, escolar, social o laboral entre otros.

No obstante, los aportes de la Asociación Americana de retraso Mental (AAMR), no se estancan allí, sino que, en una nueva edición, según Luckasson (2002), se reconoce el retraso mental como “una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa, expresada en las habilidades adaptativas, conceptuales, sociales y prácticas” (p. 9). Lo cual centra

la atención no solo en la limitación intelectual por sí misma, sino también en la capacidad para adaptarse socialmente. Es por ello que las dimensiones que se explican en este último planteamiento de la AARM son: 1). Habilidades Intelectuales, 2). Conducta adaptativa, conceptual, social y práctica, 3). Participación, interacciones y roles sociales, 4). Salud física, mental, etiología y 5). Contexto: ambientes y cultura. El aporte más relevante en este ajuste, es que se incluye el contexto ambiente y cultura, como dimensión de la discapacidad intelectual, que reconoce el impacto de la relación entre la persona y su ambiente en la funcionalidad del individuo.

Finalmente, la conceptualización más reciente sobre discapacidad intelectual corresponde a la expuesta por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) (2011), que en su capítulo I. define la discapacidad intelectual como aquella que “se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años”. (p.5). Como se puede apreciar, la evolución del término hasta este punto está encaminado al reconocimiento de la discapacidad más allá del aspecto médico, reconociendo la relevancia de los aspectos sociales, contextuales y relacionales; en otras palabras, se busca reivindicar al individuo como un ser humano sujeto de derechos.

En conclusión, la población con discapacidad ha sido objeto de exclusión y estigmatización durante el transcurrir de la historia. Apenas en el siglo XX se visualiza el reconocimiento de sus derechos, por lo menos en las normas y tratados internacionales y en la evolución del lenguaje. En cuanto a la discapacidad intelectual, se destacan los avances de la de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, las Discapacidades y la Salud CIF y de Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), que, en sus diferentes ediciones, se van ajustando a la necesidad de reconocer y valorar la diversidad humana y garantizar a todas las personas discapacitadas sus derechos fundamentales desde una perspectiva incluyente.

Educación inclusiva

La educación inclusiva en la sociedad occidental es un constructo que corresponde a la época contemporánea de la humanidad y en lo que respecta a la educación de las personas con discapacidad intelectual, su implementación lleva apenas algunas décadas.

En la evolución de la sociedad del siglo XX se establecen lineamientos que buscan que todas las personas tengan los mismos derechos, entre ellos el derecho a la educación. Por lo tanto, la Declaración Universal de los derechos Humanos (1948), representa el gran marco para la educación y todos sus enfoques como el de educación inclusiva. De esa manera, el artículo 7. de esta convención resalta que esta debe ser,

gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

El reconocimiento de este derecho representa un avance fundamental para la sociedad, de darse las condiciones para su aplicación y su garantía.

En lo referente a la niñez, la Declaración de los Derechos del Niño (1959), reivindica la condición de los infantes, reconociendo que necesitan protección y cuidado especial. Allí mismo en el artículo 1. se establece el derecho a la igualdad “sin distinción de raza, religión o nacionalidad”; en los principios 5 y 7 orienta las condiciones en que los niños con discapacidad deben ser tratados en el contexto educativo. Mientras que el principio 5 ordena que el niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular.

Como complemento de la declaración de 1959, la Convención de los derechos del niño en 1989, agrega otros elementos para su educación, considerando en el art. 28. Que es necesario que:

se reconozca el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular: a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos; b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional.

De darse cumplimiento a lo reglamentado en esta segunda versión de la declaración respecto a la educación de la niñez, no hubiese sido necesaria otras leyes o reglamentos que insistan en las condiciones en que los niños sean acogidos y tratados en las instituciones educativas.

Sin embargo, pese a que el derecho a la educación de los niños es explícito y detallado en el papel, en la práctica no se ven los no se alcanza el objetivo y miles de niños siguen sin ni si quiera acceder a los centros educativos, especialmente en los países en vía de desarrollo. Por ello, surge La Declaración Mundial sobre una Educación para todos (1990), cuyo objetivo principal es “satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos”. (p. 10). Es a partir de esta declaración, que surgen otras estrategias educativas como alfabetización para jóvenes y adultos.

De esta manera transcurren varias décadas en las que las organizaciones preocupadas por la educación especialmente de los niños y jóvenes, siguen allanando el camino para que reciban por fin educación dentro de un sistema educativo plural, que responda a las necesidades de todos; por lo tanto, surgen nuevos constructos, como el de Necesidades Educativas Especiales (NEE) y el de Educación inclusiva, los cuales tienden a confundirse, pero son diferentes.

La atención a las necesidades educativas especiales (NEE), se refleja en la Declaración de Salamanca (1994), cuyo “principio rector es el de dar a todos los niños la misma educación, con la ayuda adicional necesaria para aquéllos que la requieran”. (p. 22). Este modelo se caracteriza por centrar la atención en las condiciones del niño y buscar que se adapte al sistema educativo a través de diferentes estrategias, entre ellas el apoyo adicional para los estudiantes que por alguna condición no alcancen los logros esperados.

Este es un modelo de educación integradora con el que se busca que los niños lleguen a las escuelas y ellas, por eso la declaración mencionada explica que las escuelas,

deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. (p.6).

En este modelo la atención se centre en las condiciones del niño y pretende que sea este el que se adapte a las condiciones del sistema educativo general.

Entre tanto, la educación inclusiva planteada por la UNESCO (1994), se refiere a aquella que “busca dirigirse a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos concentrando la atención específicamente en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión” (p. 4). Este modelo se caracteriza por sustituir el concepto de Necesidades Educativas Especiales por el término “Barreras para el Aprendizaje y la Participación” (UNESCO, 2000. p. 20), toda vez que la inclusión implica, identificar y minimizar las barreras que puedan presentar los estudiantes en el proceso educativo. Es decir que la atención debe centrarse en los contextos y no en los estudiantes. Así mismo, la educación inclusiva busca que todos los niños y jóvenes con discapacidad cursen su escolaridad en las instituciones educativas de sus comunidades y con pares de su misma edad.

En efecto, a partir del planteamiento de la Unesco, surgen otras definiciones que se van ajustando a los contextos particulares, como el de inclusión escolar abordada por Echeita (2014), quien expresa que:

La inclusión no es un lugar, sino sobre todo es una actitud y un valor que debe iluminar políticas y prácticas que den cobertura a un derecho tan fundamental como olvidado para muchos excluidos del planeta –el derecho a una educación de calidad-, y a unas prácticas escolares en las que debe primar la necesidad de aprender en el marco de una cultura escolar de aceptación y respeto por las diferencias (p. 76).

La mirada de este autor coincide con los planteamientos de la Unesco al indicar que, para que exista una verdadera inclusión educativa, es necesario un contexto general

propicio más allá de la escuela, que abarque la política, la cultura, las actitudes y valores de todas las personas implicadas en la educación.

En pocas palabras, la educación inclusiva es un enfoque reciente enmarcado en el derecho que tienen todas las personas a recibir educación de calidad, en las instituciones educativas de su entorno. Su fundamentación está en sintonía con los requerimientos de una sociedad globalizada, donde todos tengan cabida sin restricciones y se potencien las capacidades de cada individuo. Lógicamente es un constructo que se debe revisar desde su implementación para identificar si el discurso y la práctica van por el mismo camino. De no ser así, queda planteado el reto de hacer que la educación inclusiva sea una realidad en el contexto de cada comunidad.

Es necesario resaltar que la educación inclusiva es responsabilidad de los diferentes actores educativos, desde el Ministerio de Educación Nacional MEN y las Entidades Territoriales Certificadas, las cuales están representadas por las diferentes secretarías de educación; igualmente existen unas responsabilidades específicas de las instituciones educativas y de cada una de las familias de los estudiantes. En este sentido, se entiende que para que la educación inclusiva cumpla con su propósito, es necesario que todas y cada una de las entidades responsables cumplan con sus funciones y que además lo hagan de manera articulada, de no ser así dicha implementación va a seguir siendo un anhelo por alcanzar.

De la misma manera, la familia debe cumplir su corresponsabilidad en el proceso educativo de los hijos. Al respecto, el mismo decreto 1421, (2017) lo denomina obligaciones, entre las que se encuentran, adelantar los procesos de matrícula, aportar la información requerida por la institución educativa y participar en los espacios que el establecimiento educativo propicie para su formación y en aquellas que programe periódicamente para conocer los avances de los aprendizajes”. (p. 14). En este sentido, la institución educativa se convierte en una guía que va indicando a la familia cada uno de los pasos que debe seguir para dar cumplimiento a su corresponsabilidad en la educación de sus hijos.

Las prácticas pedagógicas

Las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en cada aula de clase, se enmarcan en el modelo pedagógico que implementan las instituciones educativas según su Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual a la vez debe tener correspondencia, tanto con los lineamientos nacionales sobre el individuo que se pretende formar para que haga parte del modelo de sociedad esperado, como con el contexto específico de la comunidad escolar. Es así como, el modelo pedagógico se convierte en el hilo conductor de la práctica docente, quien en su rol protagónico del proceso educativo de estudiantes diversos y en muchas ocasiones vulnerables, debe asumir una postura humanista que deje de lado las prácticas tradicionales y autoritarias donde el estudiante apenas representa un rol como receptor de contenidos; y acoja las prácticas activas y participativas en las que cada estudiante sea el protagonista en la construcción de su aprendizaje.

En este sentido, los modelos pedagógicos que muestra afinidad con lo que se busca en el enfoque de educación inclusiva son los modelos contemporáneos. Estos modelos según De Zubiría (2003), “se caracterizan por estar basados en las teorías cognitivas, como es el caso las propuestas pedagógicas derivadas de Piaget, la Escuela Histórico - cultural de Vygotski y la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel” (p.6). Es decir que los modelos contemporáneos recogen los aportes de Piaget en cuanto a las etapas del desarrollo del niño, que deben ser tenidas en cuenta en la manera como este aprende. De la teoría de Ausubel, se acoge la idea de que el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe, aunado a contenidos significativos, estructuras cognitivas previas y actitud positiva frente al aprendizaje.

Entre tanto, entre los principales aportes de Vygotsky según Ledesma (2014) se encuentra la teoría de “Zona Próxima de Desarrollo” (p.145), en la cual sostiene que el niño puede hacer hoy con la ayuda de los adultos o de sus pares, lo que podría hacer mañana por sí solo. Este planteamiento pone manifiesto la importancia de varios

factores que son determinantes para la educación de los estudiantes con discapacidad intelectual como lo son: la interacción de los estudiantes con pares de su misma edad, la influencia del entorno social y cultural en el que se desarrolla cada estudiante y la mediación del maestro por medio de las prácticas que implementa.

En Colombia, durante los últimos años ha ido cobrando relevancia el modelo pedagógico dialogante, que está fundamentado en los postulados de pedagogía conceptual. Al respecto, De Zubiría (2006), expone que con este modelo se trata de,

formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo, social y práctico. Y este desarrollo tiene que ver con las diversas dimensiones humanas. La primera dimensión está ligada con el pensamiento y el lenguaje, la segunda con el afecto, la sociabilidad y los sentimientos; y la última, con la praxis y la acción, en función del sujeto que siente, actúa, interactúa y piensa (p. 2).

Se trata de un modelo alternativo que ha sido implementado con éxito en la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani, y que se ha extendido por todo el país a través de la conformación de una red de colegios. Tal como lo indica el autor, su propósito fundamental está encaminado a la formación de seres humanos en el pensamiento científico y las habilidades emocionales necesarias para afrontar la realidad social de la actualidad.

Dentro de este marco del modelo pedagógico, las prácticas pedagógicas hacen referencia a todas aquellas acciones que lleva a cabo el maestro, como profesional de la educación, en su labor de enseñar y que están encaminadas a que el estudiante cumpla con la misión de aprender. Respecto a estas, Diaz (1990), expresa que,

Con este término generalmente nos referimos a los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela. En las practicas pedagógicas el maestro comunica, enseña, produce, reproduce significados, enunciados – lo que ya ha sido dicho -, se relaciona así mismo con el conocimiento, resume, evalúa, otorga permisos, recompensas, castigos, etc.”. (p.17).

Respecto al pensamiento del autor, se reconoce la importancia de los saberes y de las prácticas del docente en cada uno de los procesos que realiza con y para los estudiantes.

De tal manera que, las prácticas pedagógicas representan la razón de ser de la labor que desempeña el docente. Tal como está planteado en el libro *ABC Modelos educativos pedagógicos y didácticos* (2009), se espera que este sea,

un mediador entre la estructura conceptual de la disciplina, propia de su saber y las estructuras cognitivas propias de sus estudiantes, por lo cual debe ser un facilitador del aprendizaje de sus alumnos por lo tanto una de sus funciones debe ser la de seleccionar los contenidos culturales más significativos y la de proporcionar estrategias cognitivas, igualmente más significativas que permitan la construcción eficaz de nuevas estructuras cognitivas en los estudiantes con el fin de posibilitar en ellos el cambio, conceptual, metodológico y actitudinal” (p. 93.)

Esta concepción conlleva a reflexionar sobre el rol del docente en el aula, a la hora de pensar y efectuar sus prácticas, las cuales deben estar siempre inspiradas en las características de cada uno de sus estudiantes.

Igualmente, es importante resaltar que las prácticas pedagógicas están mediadas por el contexto, social y cultural en donde se ubican, esto con el fin de que la educación sea contextualizada dentro del entorno cultural y social correspondiente. Con relación a ello, Agudelo y Cols (2012), manifiestan que dichas prácticas. “se refiere entonces a una práctica social, situada al interior de un contexto institucional, del sistema educativo y del sistema social y atravesada por los ejes poder-saber, teoría-práctica, situacionalidad histórica y vida cotidiana”. (p. 33). Entonces, si el docente comprende claramente el contexto general y particular en el que lleva a cabo sus prácticas, estas se convierten en el recurso vital para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes.

En el caso de la educación para estudiantes con discapacidad intelectual, dichas prácticas deben ser igualmente inclusivas, es decir, deben tener correspondencia con los principios de la educación inclusiva. Al respecto, el decreto 1421 (2017), expone que “la atención educativa a la población con discapacidad se enmarca en los principios

de: calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad”. (p.3). Lo que quiere decir que las practicas pedagógicas deben estar encaminadas a garantizar la calidad de la educación para todos los estudiantes, sin distinción alguna, teniendo en cuenta lo que cada uno puede y debe aprender junto a sus pares de edad; igualmente contar con los apoyos que cada uno requiere y favorecer el establecimiento de relaciones igualitarias dentro del grupo escolar.

Con relación a lo anteriormente señalado, el docente de aula debe pensar sus prácticas como planear, enseñar y evaluar, mediadas por varios elementos como: El Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), la flexibilización curricular y los Diseños Universales para el Aprendizaje, (DUA). Respecto al PIAR, el decreto 1421(2017), Art. .3.3.5.1.4. Numeral 11, lo define como,

una herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción. Son insumo para la planeación de aula del respectivo docente. (p.6).

Es decir que se convierte en la herramienta de primera mano que contiene los componentes transversales a toda actividad pensada en los estudiantes con discapacidad intelectual.

Así mismo, se debe tener en cuenta el currículo flexible con el que se busca el acceso de todos los estudiantes a los aprendizajes, en la medida de sus capacidades y posibilidades. Al respecto, decreto 1421 (2017), lo define como

aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos, es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje de sus estudiantes, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender y participar. (p.5)

Es decir que, a partir de dicha flexibilización, la escuela y más específicamente los docentes de aula, tienen mejores posibilidades de promover la enseñanza y la

participación de los estudiantes y estos, mayores oportunidades de formar parte de la comunidad escolar sin restricciones ni obstáculos.

Cuando se habla específicamente de la enseñanza, se hace referencia a la didáctica, es decir a la manera como el docente dispone, utiliza y optimiza las herramientas y recursos en su proceso de enseñar, sin perder de vista que el resultado esperado es que los estudiantes alcancen el propósito de aprender. Al respecto, Comenio, (1998), planteó dentro de los principios básicos para el desarrollo didáctico que “la enseñanza debe tener como objetivo el aprendizaje de todo por parte de todos” (p. 4). En el contexto de la enseñanza en aulas diversas, cobra gran relevancia el aporte de este autor porque abarca la necesidad de que el docente tome en cuenta la diversidad de los ritmos y formas de aprendizaje de sus estudiantes para que todos alcancen progreso en sus aprendizajes.

Es así como tanto en la planeación como en la enseñanza está la posibilidad de recurrir a los Diseños Universales de Aprendizaje (DUA). Estos forman parte de los recursos de los que dispone el docente y que esta explícito en el Decreto 1421 (2017), que dice que, en materia educativa,

Se trata de una propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados partiendo de sus capacidades y realidades. Permite al docente transformar el aula y la práctica pedagógica y facilita la evaluación y seguimiento a los aprendizajes. (p.5).

En este sentido, los DUA enfocados a los materiales didácticos se convierten en una herramienta didáctica para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes a partir de reconocer y valorar su diversidad de características, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje.

De otra parte, en lo que tiene que ver con la evaluación de los estudiantes de educación básica y media, es necesario tener en cuenta que, en Colombia, ésta se encuentra reglamentada a través del decreto 1290 (2009), la cual contempla dentro de sus propósitos “Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo

y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances” (p.1). Con este propósito se busca que la evaluación de los aprendizajes, también sea flexible de tal manera que todos los estudiantes tengan la posibilidad de demostrar los progresos en sus aprendizajes a partir de sus capacidades.

Con lo anteriormente expuesto se muestran algunas de las orientaciones con las que cuentan los docentes de aula para pensar e implementar sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, no es tarea sencilla llevar a la realidad todo lo teórico y normativo. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2017). “Muchos factores pueden funcionar para facilitar o inhibir las prácticas inclusivas y equitativas dentro de los sistemas educativos. Algunos de estos factores son las capacidades y actitudes de los docentes, las infraestructuras, las estrategias pedagógicas y el currículo (p. 13). Lo anterior indica que de todas maneras en la puesta en marcha de prácticas pedagógicas inclusivas siempre se van a presentar dificultades, ya sea por cuestiones relacionadas con la formación o actitudes de los docentes o por factores relacionados con el contexto cuya solución esta fuera de su alcance.

En conclusión, llevar a cabo prácticas pedagógicas que respondan de manera pertinente y efectiva a los requerimientos de la educación inclusiva para los niños y niñas con discapacidad intelectual, dependen de manera directa de los maestros, de su formación teórica y de su práctica; de sus valores culturales como la empatía, el reconocimiento y la valoración de la diversidad en su aula. De igual manera depende de las políticas públicas y de la manera como cada uno de los actores educativos cumple con sus funciones dentro del proceso.

Marco legal internacional

Una de las dimensiones de la educación inclusiva son las políticas; según la UNESCO (2000), estas son las que permiten “asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el

aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (p. 18). Por lo tanto, se espera que la reglamentación educativa, esté transversalizada por las diferentes normas y decretos que orientan y exigen que la inclusión educativa sea una realidad en la práctica escolar.

En tal sentido, es necesario reconocer que la normatividad que ha mandado en el contexto internacional, constituye las bases para las políticas educativas adoptadas en los diferentes países. De tal manera que, la educación se enmarca en La Declaración universal de los derechos humanos (1948), que en su artículo 26. Establece que “Toda persona tiene derecho a la educación”. Lo que quiere decir que ninguna persona debería ser excluida de dicho derecho desde el momento de esta proclamación hasta nuestros días. De igual manera, la misma declaración en su art. 7. Instituye el derecho a la igualdad ante la ley y a la protección contra todo tipo de discriminación.

Para el caso específico de la población infantil, surge la Declaración de los derechos del niño (1959), la cual representa una versión mejorada de La Declaración de ginebra (1924), donde, por primera vez se reconocía que los niños son sujetos de derechos. Este nuevo documento, en su preámbulo refiere que “los niños necesitan protección y cuidado especial, incluyendo una protección legal adecuada, antes del nacimiento y después del nacimiento” (p.13). Dicho reconocimiento implica que la sociedad es responsable de velar por la protección de toda la niñez. Además, se reafirman el derecho a la igualdad y la educación en su condición de niños.

No obstante, el derecho a la educación no es una realidad para toda la población, presentándose altos índices de analfabetismo en muchos países especialmente en los de menores recursos. Como respuesta a dicha situación surge La Declaración Mundial sobre la educación para todos y el Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje (1990), cuya finalidad es responder a las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos. En lo referente a la niñez, este marco de acción propone la “expansión de la asistencia y de las actividades de desarrollo de la primera infancia, incluidas las intervenciones familiares y de la comunidad, especialmente para los niños pobres, desasistidos e impedidos”. (P. 19). De esta manera, se fija la atención educativa y asistencial en la población infantil más vulnerable.

Otro avance en la línea de la normatividad internacional de gran relevancia es la Declaración y Programa de Acción de Viena (1993), la cual establece que,

El respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales sin distinción alguna es una regla fundamental de las normas internacionales de derechos humanos. La pronta y amplia eliminación de todas las formas de racismo y discriminación racial, de la xenofobia y de otras manifestaciones conexas de intolerancia es una tarea prioritaria de la comunidad internacional. (p,22).

De esta manera, La conferencia mundial de los derechos humanos reafirma el compromiso de todos los estados participantes de cumplir con su obligación de velar por la protección a los derechos humanos; al igual que avanzar en la lucha contra todas las formas de discriminación.

El derecho a la educación de las personas con discapacidad se va materializando a partir de La Declaración de Salamanca (1994), que contiene los principios, políticas y prácticas para las Necesidades Educativas Especiales. Allí se establece el concepto de escuelas integradoras donde “los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias”. (p. 11). Lo anterior indica y exige que los estudiantes que presenten alguna discapacidad o condición que hasta ahora los excluía de las aulas regulares, deben ser integrados y apoyados para que alcancen su adaptación al entorno escolar.

De igual manera, La Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación UNESCO (1994), plantea el concepto de educación inclusiva, el cual es ratificado en la conferencia de ginebra (2008), donde define la inclusión como

un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. (p. 8).

Esta concepción implica que, dentro del sistema educativo se deben hacer modificaciones a las estructuras, los contenidos, los enfoques y las prácticas, de tal

manera que se atiende a la diversidad de estudiantes en las aulas; es decir que es el sistema educativo el que debe adaptarse a las particularidades de los estudiantes.

En este sentido, la normatividad se hace más específica en favor de las personas discapacitadas. La Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (1999), en su Art. 2, plantea como objetivos “la prevención y eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad” (p.3). Esta convención ratifica para las personas con discapacidad el derecho a no ser discriminados y el total reconocimiento de los demás derechos, garantías y libertades que ya se encuentran contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Así mismo, se documenta el Foro Mundial por la Educación (2000), en cuyo documento se reafirma “el objetivo de la educación para todos tal como fue definido en las conferencias de Jomtien y otras conferencias internacionales” (p. 7), de tal manera que además de evaluar los objetivos y metas propuestas desde 1990 y en las conferencias de los últimos diez años; se establecen nuevos compromisos por parte de los estados participantes para acelerar el avance de la Educación para todos.

Se hace referencia además a la Convención de los derechos de las personas con discapacidad (2006), que tiene como propósito” promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente”. (p.4). Este documento reitera la condición humana de todas las personas con cualquier tipo de discapacidad y ratifica sus derechos. Es así como una vez más se reafirma el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas.

Finalmente se tienen en cuenta los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), también conocidos como Objetivos Globales (2015), entre los cuales el objetivo número cuatro (4) hace referencia a la Educación de calidad, lo cual implica “Asegurar la educación en entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces, y

los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible” (p. 6).

Normatividad para la educación inclusiva en Colombia

Por tratarse de un estudio desarrollado en Colombia, se revisa la normatividad educativa de este país, a partir de la Constitución Política de Colombia de 1991, la cual, como carta magna rige todo ordenamiento jurídico y recoge los tratados internacionales a tener en cuenta dentro de su marco jurídico. En esta revisión se encuentra que, en el Artículo 13. Derecho a la igualdad, se expone 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” (p.2). De tal manera que, si se implementara este solo artículo, sería suficiente para garantizar que ninguna persona sufra discriminación o exclusión por ninguna causa.

Entre tanto, en el Artículo 44. De la misma Constitución Política, se acogen los derechos fundamentales de los niños. Algunos de ellos son, la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. (p. 7). El contenido de este artículo precisa que los niños que presenten mayores necesidades recibirán la atención específica que requieren.

Así mismo, el derecho a la educación está establecido en el Artículo 67. conforme al cual, “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. Que 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”. Si bien en este artículo se plantea la educación como un derecho fundamental; también se otorga a otros actores diferentes a la escuela, la corresponsabilidad en los procesos educativos.

Así mismo, Ley 115, Ley General de Educación (1994), que en su artículo 46 dispone 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. Que 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”. Esta ley que surge posterior a la constitución Política en Colombia, Asume lo que se establece en ella respecto a los derechos de las personas con discapacidad.

De igual manera, el decreto 2082 (1996), ratifica que “la educación de las personas con limitaciones ya sea de orden físico, sensorial, síquico, cognoscitivo o emocional y para las personas con capacidades o talentos excepcionales, hace parte del servicio público educativo” (p. 1). Lo que quiere decir que deben tener acceso a la educación formal que se imparte en las diferentes instituciones educativas públicas y privadas de este país; haciendo uso de las estrategias pedagógicas y tecnológicas necesarias para cumplir con dicho propósito.

Seguidamente, se relaciona la Ley 1098 (2006), Código de la Infancia y la Adolescencia, que en su Artículo 8. establece la primacía de los derechos de los niños y las niñas sobre los derechos de los demás, y el artículo 36 establece que todo niño,

niña o adolescente que presente algún tipo de discapacidad tendrá derecho a la educación gratuita. Es evidente que con el transcurrir del tiempo, va aumentando la normatividad que busca garantizar el derecho a la educación de los niños con discapacidad.

Además, la Ley 1618 (2013), establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Dicha ley estatutaria (de obligatorio cumplimiento), en su artículo 11. le 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». El mismo artículo 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.

Seguidamente se relaciona el Decreto 1075 (2015), el cual en las secciones 1 y 2 del Capítulo 5, Título 3, Parte 3, Libro 2, 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.

Se revisa también el decreto 1421 (2017), por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad. Dicho decreto en la sesión 2, Artículo 2.3.3.5.2.1.1, Especifica como Objeto, “la reglamentación de la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media”. Así mismo, el artículo 2.3.3.5.2.1.2 especifica el ámbito de aplicación del decreto, el cual “aplica en todo el territorio nacional a las personas con discapacidad, sus familias, cuidadores, Ministerio de Educación Nacional, entidades territoriales. establecimientos educativos de preescolar, básica y media e instituciones que ofrezcan educación de adultos, ya sean de carácter público o privado. Igualmente, aplica a las entidades del sector educativo del orden nacional como: Instituto Nacional para Ciegos (INCI), Instituto

Nacional para Sordos (INSOR) y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)”.

Adicional a lo anteriormente señalado, este decreto en su artículo 2.3.3.5.1.4 presenta las correspondientes definiciones que se deben entender para efectos de su implementación. Es así como en los numerales 1 al 11, en su correspondiente orden se precisan los siguientes términos: 1. Accesibilidad, 2. Acceso a la educación para las personas con discapacidad, 3. Acciones afirmativas, 4. Ajustes razonables, 5. Currículo flexible, 6. Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), 7. Educación inclusiva, 8. Esquema de atención educativa, Estudiante con discapacidad, Permanencia educativa para las personas con discapacidad y Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR). Es tan completo este Decreto que incluye las obligaciones y responsabilidades de todos y cada uno de los actores responsables de la educación de los niños, niñas y adolescentes con algún tipo de discapacidad.

Así mismo, se toma en cuenta la Resolución 1239 (2022), la cual tiene por objeto establecer el procedimiento de certificación de discapacidad y el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad -RLCPD-, este último como mecanismo para localizar, caracterizar y certificar a las personas con discapacidad. Dicha resolución contiene el anexo técnico denominado "Manual Técnico de Certificación y Registro de Discapacidad", para efectos de la valoración multidisciplinaria y del registro de la información. Con este proceso se determina el grado de dificultad que experimenta una persona al realizar diferentes actividades e involucrarse en situaciones vitales en su entorno cotidiano. Lo anterior se convierte en un insumo valioso para el sector educativo a la hora de determinar las metas y las estrategias a implementar en el proceso educativo de cada uno de los estudiantes con discapacidad.

En cuanto a la última normativa, se revisa la ley 2216 (2022), por medio de la cual se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos del aprendizaje. Aquí se entiende como trastorno específico del aprendizaje aquellas dificultades asociadas a la

capacidad del niño, niña, adolescente o joven para recibir, procesar, analizar o memorizar información desarrollando problemas en los procesos de lectura, escritura, cálculos aritméticos e incluso dificultades en la adquisición del conocimiento, nuevas habilidades y destrezas propios del proceso y desempeño escolar. Esta nueva ley centra la mirada en todos aquellos niños y niñas que presentan cualquier tipo de dificultad en los aprendizajes.

Dentro de las acciones para tal fin explica que el Ministerio de Educación Nacional establecerá las orientaciones y los lineamientos para que las secretarías de educación definan e implementen planes territoriales de formación docente acorde con las necesidades de los educadores y de los aprendizajes de los estudiantes con trastornos específicos de aprendizaje. Es importante resaltar que en el Decreto 1421 (2017), está establecida la formación docente igualmente como una responsabilidad de las entidades territoriales certificadas. Por ahora, esta nueva no tiene establecido un Decreto que especifique su aplicación.

Adicionalmente, en Colombia acaban de ser publicados los Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación: Educación para todas las personas sin excepción (2022), los cuales apenas están en proceso de socialización en las diferentes entidades territoriales. Es un documento muy amplio que ratifica y especifica la responsabilidad de los tres grandes actores educativos respecto a la educación inclusiva como lo son: el Ministerio de Educación Nacional MEN, las entidades territoriales certificadas y las instituciones educativas. Con estos lineamientos, se promueve la comprensión y el respeto por la diversidad de los y las estudiantes y la comunidad educativa, particularmente en otros conocimientos, prácticas y saberes, y en las formas de aprender, expresar el conocimiento y apropiarse de él. (p. 66). Es decir que invita al reconocimiento y valoración de la diversidad estudiantil como un elemento fundamental de los seres humanos.

De igual manera, se tiene en cuenta la circular 020 (2022), la cual recoge lo establecido en el Decreto 1421 de 2017 y la Sentencia T-051 de 2011 de la Corte Constitucional, donde se indica que Colombia debe pasar de una educación segregada

a una educación inclusiva donde todas las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos puedan estudiar, aprender y convivir juntos, sin exclusión alguna con el fin de que los procesos de enseñanza se adapten a los estudiantes y no los estudiantes a la enseñanza y, que los establecimientos educativos respondan de manera pertinente a las características de desarrollo de los estudiantes. Dicha circular orienta a que se “Analice la trayectoria educativa de cada estudiante con discapacidad teniendo en cuenta la edad, el grado que se encuentra cursando y su caracterización en el Sistema Integrado de Matrícula – SIMAT” (p.8). Si bien esta directiva permite, mirar el caso de cada estudiante perteneciente al proceso de inclusión de manera particular y ajustar la oferta educativa a sus condiciones, se debe esperar el proceso de socialización y de implementación de la misma.

Por el recorrido anteriormente realizado, puede concluirse que tanto a nivel internacional como en Colombia hay suficiente reglamentación general, encaminada a direccionar los procesos de educación inclusiva en las diferentes instituciones educativas; sin embargo, en el caso de Colombia, faltan acciones que garanticen la puesta en marcha de cada uno de los procesos, como, por ejemplo, disminuir el hacinamiento en las aulas de clase, capacitación continua a los docentes, apoyo y capacitación a las familias, infraestructura y el acompañamiento continuo de los profesionales de apoyo a los procesos de educación inclusiva en las escuelas.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta la ruta que sigue la investigadora con el fin de ejecutar el estudio y alcanzar los objetivos propuestos, es decir el marco metodológico. Respecto a la metodología de la investigación, Suarez (2001) manifiesta que,

es aquella que permita llevar a cabo estudios en forma consistente con las exigencias del conocimiento científico, por tal razón los trabajos de tesis que se desarrollan como requisito de grado, corresponde a un conocimiento experto que se aborda desde la metodología de la investigación de acuerdo con las características que tiene el conocimiento científico: un conocimiento construido sistemáticamente, con rigor y veracidad, un conocimiento predecible, comunicable y que de alguna manera amplía el saber. (p. 14).

La metodología representa entonces la carta de navegación que utiliza el investigador para alcanzar los objetivos que se ha propuesto en la investigación y que deben apuntar a generar un aporte al conocimiento científico cumpliendo con los factores que este requiere.

En este estudio se sigue una metodología que posibilita aportar teóricamente al enfoque de educación inclusiva para los estudiantes con discapacidad intelectual, por medio de las técnicas y procedimientos que la comunidad científica ha establecido para producir conocimiento científico. Por lo tanto, en este capítulo se explican los siguientes apartados: enfoque, paradigma, método, diseño, nivel de la investigación, fases, escenario, informantes clave, técnicas e instrumentos de recolección de la información; al igual que la validez y confiabilidad de los instrumentos cualitativos.

Enfoque metodológico

Esta es una investigación que se desarrolla en el campo de la educación, la cual se enmarca en las ciencias sociales; por lo tanto, el enfoque que se elige es el cualitativo. Sobre este enfoque, Ghiso (2000) plantea que,

Implica construcción y diálogo, en el que se asocian intenciones, intereses, planes para realizar y forjar conocimientos sobre la realidad social. Dicha construcción, como toda práctica social, depende del contexto histórico y debe ser pertinente a las circunstancias que, a la vez les permite a los sujetos involucrados reconocerse, reconocer, reinventarse y reinventar (p.108).

Lo anterior indica que, a través del enfoque cualitativo es posible el estudio de la realidad social en la que se quiere investigar, la cual contiene elementos sociales, culturales, espaciales y circunstanciales y cambia continuamente a través del tiempo.

Esta realidad es también humanista y subjetiva, es decir que es diferente dependiendo de la percepción de cada una de las personas que la viven y la experimentan. Se elige este enfoque porque facilita el análisis y la interpretación del objeto de estudio, desde la perspectiva y el relato de cada uno de los participantes en la investigación sobre su propia realidad. En el caso de esta investigación, se profundiza en la educación inclusiva para los estudiantes con discapacidad intelectual, desde las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la escuela, a partir de las percepciones de diferentes actores educativos.

Paradigma que fundamenta la investigación

Uno de los elementos fundamentales a la hora de realizar investigación científica es elegir el paradigma dentro del cual se sitúa la investigación. Respecto a los paradigmas, Khun (1971), manifiesta que estos “incluyen, al mismo tiempo, ley, teoría, aplicación e instrumentación— proporcionan modelos de los que surgen tradiciones particularmente coherentes de investigación científica” (p. 34). Lo que indica que el paradigma representa una manera de investigar, de abordar el objeto de

estudio desde las teorías, los instrumentos y los procedimientos, para alcanzar un producto igualmente determinado por el paradigma. Esto es un conocimiento científico que pasa a ser avalado por una comunidad científica

Cada paradigma define el desarrollo de la investigación científica en una etapa determinada del desarrollo del pensamiento del ser humano. Con relación ello, Martines (1982), Manifiesta que,

Un paradigma científico puede definirse como un principio de distinciones- relaciones- oposiciones fundamentales entre algunas nociones matrices que generan y controlan el pensamiento, es decir, la construcción de teorías y la producción de los discursos de los miembros de una comunidad científica determinada. El paradigma se convierte, así, un principio rector del conocimiento y la existencia humana. (p. 41).

De esta manera, el paradigma aporta la teoría, las técnicas de interpretación de los hallazgos de la investigación y el lenguaje con el que se hace la difusión de los resultados.

Por consiguiente, para esta investigación se elige el paradigma interpretativo, el cual es correspondiente con los estudios cualitativos. Respecto a dicho paradigma, Gonzáles (2003), expone que,

El paradigma interpretativo es propio de las investigaciones cualitativas al ser el apropiado para estudiar los fenómenos de carácter social, al tratar de comprender la realidad circundante en su carácter específico. Mediante ella se trata de develar por qué un fenómeno ha llegado a ser así y no de otro modo. De manera que focaliza su atención en la descripción de lo individual, lo distintivo, la existencia de realidades múltiples, lo particular del hecho que se estudia (p.130).

Es así como, este paradigma posibilita el estudio de la realidad de la educación para los estudiantes con discapacidad intelectual en el contexto educativo colombiano, a partir de las prácticas pedagógicas que se implementan en la escuela.

Método de la investigación

En esta investigación se emplea el método de la fenomenología social, el cual se ajusta a los estudios de las realidades sociales. Es un método propuesto por Schütz (1972), quien lo define como el “proceso por el que cualquier persona interpreta su vida cotidiana y otra referida al proceso o método disponible en las ciencias sociales por el que el investigador social trata de interpretar las interpretaciones cotidianas de la gente” (p.123). De tal manera que es el método que mejor se ajusta cuando se pretende comprender e interpretar una parte de la realidad social como lo es la educación para los estudiantes con discapacidad intelectual, en un espacio y tiempo determinado como la educación en Colombia, ya entrando en la tercera década del siglo XXI.

Resulta importante resaltar que la realidad para los actores sociales es subjetiva e intersubjetiva en su relación con otros. Todo lo que cada uno hace, siente y experimenta está cargado de significado y sentido propio, que el otro puede interpretar, igualmente según sus propios significados. Esta realidad es descrita por Schütz (1974), como

El mundo social en el cual se encuentra el hombre exhibe una estructura compleja; los semejantes presentan al sí –mismo diferentes aspectos, a los cuales corresponden diferentes estilos cognoscitivos por los cuales el sí - mismo percibe y aprende los pensamientos, motivos y acciones del otro. (p.32).

En este punto radica la importancia del método de investigación social, porque, aunque el investigador está inmerso en la realidad que se encuentra investigando y comparte con los otros, aspectos culturales y temporales; debe valorar el significado propio de cada uno de los actores que le aportan la información.

Diseño de la investigación

El diseño corresponde a la manera como se plantea y se desarrolla la investigación hasta finalizarla. Al respecto, Salgado (2007) expresa que

El término diseño en el marco de la investigación cualitativa se refiere al abordaje general que se utiliza en el proceso de investigación, es más flexible y abierto, y el curso de acciones se rige por el campo (los participantes y la evolución de los acontecimientos), de este modo, el diseño se va ajustando a las condiciones del escenario y el ambiente (p. 72).

Lo que quiere decir que, al tratarse de un diseño flexible, puede acomodarse a las diferentes circunstancias que surgen en el camino de la investigación.

Para el caso de esta investigación, se trabaja con un diseño de campo, es decir en el contexto donde se encuentra el objeto de estudio, esto es en una comunidad educativa pública colombiana en la cual se acoge a estudiantes con discapacidad intelectual. Sobre este tipo de diseño, las normas para la presentación de trabajos de grado UPEL (2006), explican que,

Se entiende por Investigación de Campo, el análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo. Los datos de interés son recogidos en forma directa de la realidad; en este sentido se trata de investigaciones a partir de datos originales o primarios. (p.18).

Es así como, el investigador está inmerso en el entorno en el cual investiga, aplica el instrumento seleccionado para recoger la información y luego hace la organización, y análisis de los datos, al igual que la correspondiente interpretación de los resultados.

Nivel de la investigación

El nivel en una investigación depende del grado de profundidad con que se aborda un objeto de estudio. Para el caso de esta investigación se eligió el nivel explicativo. Respecto a este nivel, Arias (2012), manifiesta que,

Se encarga de buscar el porqué de los hechos mediante las relaciones de causa efecto. En este sentido, los estudios explicativos pueden ocuparse

tanto de la determinación de las causas (investigación post facto), como de los efectos (investigación experimental), mediante la prueba de la hipótesis. Sus resultados y conclusiones constituyen el nivel más profundo de conocimientos (p.26).

Lo que el autor quiere decir es que el nivel explicativo en la investigación, permite conocer detalles desconocidos relacionados con el fenómeno investigado, ya sea porque ha sido poco abordado o porque es un fenómeno que cambia constantemente.

Esta definición concuerda con la de, Hernández, Fernández Y Baptista (2014), quienes explican que, estos estudios “van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; es decir, están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales” (p. 95). De tal manera que, al llevar la investigación a dicho nivel, permite cumplir con el objetivo general de la investigación de teorizar a cerca de la educación inclusiva para los estudiantes con discapacidad intelectual en el ciclo de educación básica primaria en Colombia.

Fases de la investigación

Esta investigación se desarrolla siguiendo las fases propias del método fenomenológico, a las cuales también se les denomina etapas. Estas son: descriptiva, estructural y de discusión de los resultados, las cuales se dividen en diferentes pasos que guían al investigador durante el desarrollo del del estudio. Tanto las etapas como los pasos están fundamentados en los planteamientos de los autores más representativos de la fenomenología como: Edmund Husserl, Martín Heidegger, y Alfred Schutz; entre otros.

Primera fase: Etapa descriptiva

En esta etapa se busca hacer una reseña de la realidad en el campo dónde se presenta el fenómeno investigado. Respecto a la etapa descriptiva, Martínez (2004), manifiesta que,

El objetivo de esta etapa, que se realiza en tres pasos, es lograr una descripción del fenómeno en estudio que resulte lo más completa y no prejuiciada posible y, al mismo tiempo, refleje la realidad vivida por cada sujeto, su mundo y su situación, en la forma más auténtica (p. 141).

Lo anterior indica que, el investigador debe reconocer el fenómeno y el contexto donde este ocurre para poder describirlo de la manera más auténtica posible, clarificando su postura o relación con el fenómeno estudiado para no entorpecerlo con ideas o prejuicios propios. Además, debe seleccionar los informantes clave de la investigación y aplicar un instrumento de recolección de información.

Esta primera etapa consta de tres pasos: elección de la técnica o procedimiento adecuado, la aplicación de la técnica o procedimiento seleccionado y la elaboración de la descripción protocolar. Dentro de las técnicas y procedimientos se encuentran la observación, la entrevista, la encuesta o cuestionario y el autorreportaje. Es así como para el caso de esta investigación se elige la entrevista. Para, dar cumplimiento a este primer paso, a continuación, se presenta la descripción del escenario, los informantes clave, las técnicas e instrumento para recoger la información y los criterios de confiabilidad y validez de dicho instrumento.

Escenario

El estudio se desarrolla en el colegio Luis Hernández Vargas en el departamento de Casanare en Colombia. Esta institución educativa está conformada por una sede central en donde se brinda educación en los niveles de preescolar, primaria, media, media técnica y educación para adultos; al igual que tres sedes anexas donde se ofrece

educación preescolar y básica primaria; dichas sedes son; Camilo Torres, Marco Fidel Suarez y Salvador Camacho Roldán. El estudio se concentra en la sede Salvador Camacho Roldán, debido a que es la que tiene mayor cantidad de estudiantes con discapacidad intelectual en el ciclo de educación básica primaria, en relación con el número total de estudiantes matriculados.

En cuanto a la institución en general se encuentra que ésta es de carácter oficial, mixta, inclusiva cuya misión es “la formación integral de los estudiantes contribuyendo así, al propósito nacional de educar ciudadanos con espíritu investigativo; integrado al uso de las nuevas tecnologías con proyección emprendedora, respetuoso de los derechos y cumplidor de sus deberes”. (p. 6). En concordancia con lo anterior, su visión es consolidarse como una institución reconocida por la implementación y desarrollo en el aprendizaje de competencias básicas, ciudadanas y laborales, ofreciendo a los egresados una integración positiva al ambiente productivo y social.

Es una institución en cuyo Proyecto Educativo Institucional PEI, se refleja su compromiso con la educación inclusiva, pues en su filosofía institucional establece que,

dentro de su proceso de inclusión y formación integral de los educandos, interrelaciona procesos tradicionales con procesos modernos sustentado en su currículo y modalidades. De igual forma por medio de la inclusión genera espacios de interacción y comprensión global del entorno real; a partir de sensibilización a la comunidad educativa a través del fomento de valores de respeto por la diferencia, la cooperación, la empatía y la protección y conservación del medio ambiente. (p.6)

Cabe resaltar que esta institución se perfila en acoger a estudiantes con discapacidad intelectual leve o moderada, centrándose en la implementación de estrategias encaminadas a disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación de sus estudiantes.

Esta institución, cuenta con 3210 estudiantes matriculados, entre ellos 78 corresponden al programa de inclusión de estudiantes con discapacidad, distribuidos de la siguiente manera: 36 en el ciclo de educación básica primaria, 24 en educación básica secundaria, 14 en educación media técnica y 5 en educación para adultos. Las familias que pertenecen a esta comunidad educativa, en su mayoría integran los niveles

1 y 2 según la estratificación que reporta el Sisbén y una minoría pertenece al nivel 3. Las actividades socioeconómicas que realizan las familias son: empleados de empresas públicas y privadas, ejercito, policía y trabajadores independientes, algunos de ellos como consecuencia de la pandemia del COVID 19 han perdido sus oportunidades de trabajo y generación de ingresos. Se observa dentro de la forma de organización familiar: la familia nuclear, familia monoparental con liderazgo materno y familia reconstruida.

En lo correspondiente a la educación básica primaria, el colegio Luis Hernández Vargas cuenta con 48 docentes, quienes orientan en sus aulas un total de 1478, entre ellos 36 estudiantes corresponden al programa de inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual. El número de estudiantes por aula no puede ser tomado por promedio, ya que el colegio cuenta con una sede rural de baja población, donde hay 12 estudiantes por cada grado. Mientras que, en sus 3 sedes urbanas, el número de estudiantes por grado es de 35.

Para el caso específico de la sede Salvador Camacho Roldán, esta se encuentra ubicada en el área urbana del municipio de Yopal y representa la institución educativa más antigua de la ciudad, fundada hace 87 años. El personal docente está conformado por la rectora quien cumple con este cargo en toda la institución en general, un coordinador de sede, dos docentes de preescolar y diez en el ciclo de educación básica primaria. En cuanto al acompañamiento de profesionales de apoyo a los procesos de inclusión, durante el año 2021 ese acompañamiento fue deficiente debido a la falta de contratación oportuna y constante por parte de la alcaldía municipal, al igual que en los años anteriores donde estos contratos se dan de tres a cinco meses y de manera intermitente. Ya para el año 2022, se inicia con una sola profesional de apoyo que debe orientar los procesos de los estudiantes con discapacidad de toda la institución en general.

En cuanto a la cantidad de estudiantes, para el año actual (2022), según el registro del Sistema SIMAT se cuenta con 49 en preescolar y 317 de educación básica primaria, de los cuales dieciséis (16) son estudiantes con diagnóstico de discapacidad intelectual, por lo tanto forman parte del programa de inclusión.

Informantes clave

Los informantes clave en la investigación cualitativa son el conjunto de personas que aportan la información para la misma. A este grupo de informantes, Martínez (2004), lo denomina “muestra intencional, donde se elige una serie de criterios que se consideran necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación”. Es decir que los informantes clave deben seleccionarse de tal manera que puedan aportar información confiable que obedezca al alcance de los objetivos propuestos. (p. 86).

Para el caso de esta investigación se cuenta con seis (6) informantes clave, los cuales representan diferentes actores educativos, que forman parte de la misma comunidad educativa del colegio Luis Hernández Vargas, sede Salvador Camacho Roldán de Yopal. Ellos son: un (1) directivo docente, de la sede en la que se desarrolla la investigación, (1) una docente de apoyo a los procesos de inclusión, (1) una madre de familia que tiene un hijo con discapacidad intelectual cursando su escolaridad en dicha institución y (3) tres docentes de aula de la misma sede, las cuales durante el transcurso de los últimos 2 años (2021 y 2022), han tenido estudiantes con discapacidad intelectual en cada uno de sus grados, ya que se analizan las prácticas pedagógicas que se desarrollan dentro del enfoque de educación inclusiva para esta población estudiantil.

En este sentido, en la siguiente tabla se relaciona de manera detallada cada uno de los informantes clave que hacen parte de la investigación.

Cuadro N° 1. Informantes clave.

Informante	Cargo	Tiempo en la modalidad	Categoría académica	Observaciones
1.	Coordinador	17 años	Coordinador	Licenciado en Ciencias de la educación, química y Biología; Especialista en lúdica y recreación. Especialista en ecología y medio ambiente.
2.	Docente aula	de 8 años y medio	Docente titular de grado primero.	Licenciada en Educación básica. Especialista en Planeación educativa y planes de desarrollo. Mg. en Docencia.
3.	Docente aula	de 16 años	Docente titular de grado tercero.	Licenciada en educación básica. Especialista en ética y pedagogía. Magister en Educación.
4.	Docente aula	de 6 años	Docente titular de grado cuarto.	Licenciada en Educación Básica Maestría en Educación.
5.	Docente apoyo	de 3 años y medio	Profesional de apoyo a los procesos de inclusión	Psicóloga y especialista en gestión educativa.
6.	Madre familia	de 9 años	Madre de familia	Madre cabeza de hogar

Técnicas e instrumentos de recolección de información

En investigación científica, las técnicas hacen referencia a los medios para obtener información y los instrumentos representan los recursos que el investigador utiliza para la recogida de la información acerca del fenómeno que investiga. Para Arias (2012), “Se entenderá por técnica de investigación, el procedimiento o forma particular de obtener datos e información” (p 67). En el caso de la investigación fenomenológica, las técnicas más usadas son la observación y las entrevistas.

De tal manera que, en esta investigación se elige la entrevista semiestructurada como técnica para recoger la información que permita un acercamiento profundo con los diferentes informantes mediante una o varias conversaciones. Sobre la entrevista, Arias (2012), manifiesta que esta,

más que un simple interrogatorio, es una técnica basada en un dialogo o conversación cara a cara entre el entrevistador y el entrevistado a cerca de un tema previamente determinado, de tal manera que el entrevistador pueda obtener la información requerida. (p. 73).

Esta entrevista permite indagar detalladamente sobre el tema de estudio, lo cual facilita que el investigador se acerque en buena medida al significado que el entrevistado atribuye al fenómeno sobre el cual se desarrolla el diálogo.

En cuanto a la entrevista semiestructurada puede decirse que se adapta de buena manera a las características del método fenomenológico, toda vez que facilita la interacción entre el investigador y cada uno de los participantes. Con relación a este tipo de entrevista, Martines (2012), sostiene que “aun cuando existe una guía de preguntas, el investigador puede realizar otras no contempladas inicialmente. Esto se debe a que una respuesta puede dar origen a una pregunta adicional o extraordinaria. Esta técnica se caracteriza por su flexibilidad”. (p. 74). De tal manera que la estructura predeterminada lleva el hilo conductor de los aspectos sobre los cuales se pretende indagar, mientras que la flexibilidad de la misma, consiente una mayor profundidad respecto a información adicional o el sentido y significado que cada participante expresa y añade mediante la conversación.

Validez y confiabilidad

La validez en los estudios cualitativos fenomenológicos tiene que ver con que los resultados reflejen de la manera más completa posible la realidad estudiada. Esto depende de la inmersión que hace el investigador en el campo a investigar, de la elección, el diseño y la implementación del instrumento para recoger la información;

al igual que las técnicas que utilice para la interpretación de los resultados. Al respecto, Martínez (2006), manifiesta que,

Esos procedimientos llevan al investigador a vivir entre los sujetos participantes en el estudio, a recoger los datos durante largos períodos de tiempo, revisarlos, compararlos y analizarlos de manera continua, a adecuar las entrevistas a las categorías empíricas de los participantes y no a conceptos abstractos o extraños traídos de otro medio, a utilizar la observación participativa en los medios y contextos reales donde se dan los hechos y, finalmente, a incorporar en el proceso de análisis una continua actividad de realimentación y reevaluación. (p.5).

En lo concerniente a este estudio, la investigadora forma parte del contexto al desempeñarse como docente de educación básica primaria en la institución educativa, lo cual le facilita observar, percibir, describir e interpretar la información recogida y expresarla en lenguaje científico.

La confiabilidad en los estudios cualitativos también se encuentra estrechamente relacionada con las acciones y las decisiones que toma el investigador en el transcurso de la investigación. Al respecto se habla de confiabilidad interna y externa. Con relación a la primera, Martínez (2006) dice que,

En los estudios realizados por medio de investigaciones cualitativas, que, en general, están guiados por una orientación sistémica, hermenéutica, fenomenológica, etnográfica y humanista, la confiabilidad está orientada hacia el nivel de concordancia interpretativa entre diferentes observadores, evaluadores o jueces del mismo fenómeno, es decir, la confiabilidad será, sobre todo interna, Inter jueces. (p. 6).

Para tal efecto, el investigador puede recurrir al acompañamiento de expertos tanto en el fenómeno estudiado, como en metodologías investigativas, de tal manera que obtenga orientación y acompañamiento en cada uno de los procesos de la investigación.

En cuanto a la confiabilidad externa, es posible utilizar diferentes estrategias que conlleven a la veracidad de los resultados. Algunas de ellas son la elección de los participantes, el reconocimiento y descripción clara del contexto y el diseño de los instrumentos para recoger, analizar e interpretar la información. Entre las técnicas de

análisis de la información se encuentra, la triangulación, la Categorización, la Contrastación, Estructuración y Teorización.

Por lo anteriormente señalado, la validez y la confiabilidad de esta investigación radica en varios elementos, en primer lugar, la investigadora es parte del contexto en el cual investiga, lo cual le proporciona una visión amplia de la realidad estudiada. En segundo lugar, se toman como informantes clave, diferentes actores educativos lo cual permite contrastar la información suministrada y en tercer lugar se cumplen los pasos, técnicas y procedimientos avalados por la comunidad científica para este tipo de estudios.

Segunda fase: Etapa estructural

Esta segunda etapa tiene que ver con la interpretación de los resultados obtenidos en los instrumentos con los cuales se recogió la información. Aquí se ponen en funcionamiento las técnicas y procedimientos que se emplean de manera general en las investigaciones cualitativas, ya que permiten procesar los datos sobre el fenómeno investigado a través de una serie de pasos como: codificación, categorización, triangulación y contrastación. Es así como la información recolectada durante todo el proceso de investigación pasa a convertirse en una teoría emergente; en un conocimiento avalado científicamente. Para hacer la interpretación de los resultados, es necesario transcribir toda la información recolectada para posteriormente realizar el proceso de análisis de resultados.

Una vez se obtiene la información descrita, la primera etapa de análisis es la codificación. Al respecto, Holton (2007), manifiesta que “la codificación lleva a la persona investigadora a conceptualizar el patrón subyacente en un conjunto de indicadores empíricos dentro de los datos como una teoría que explica lo que sucede en ellos” (p. 266). Es así como la codificación permite al investigador segmentar la información y detectar las unidades de análisis para posteriormente aplicar el proceso de categorización. En el caso de esta investigación, la codificación se aplica a los

informantes clave para identificar la opinión de cada uno y mantener la confidencialidad de sus identidades;

En segundo lugar y luego de la codificación debe hacerse la categorización. Según Martínez (2004),

La categorización consiste en resumir o sintetizar en una idea o concepto (una palabra o expresión breve, pero elocuente) un conjunto de información escrita, grabada o filmada para su fácil manejo posterior. Esta idea o concepto se llama categoría y constituye el auténtico dato cualitativo, que -conviene aclararlo bien- no es algo "dado" desde afuera, sino "algo interpretado" por el investigador, ya que él es el que interpreta "lo que ocurre" al ubicar mentalmente la información en diferentes y posibles escenarios. (p. 251).

La categorización representa un paso que el investigador debe realizar cuidadosamente, luego de haber revisado varias veces la información adquirida. Este es el paso en el que el investigador revisa y "clasifica las partes en relación con el todo, describe categorías o clases significativas... integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector, evento, hecho o dato". (Martínez, 2004. p. 266).

El tercer paso corresponde a la triangulación de la información categorizada, que en este caso corresponde a una triangulación de informantes. Al respecto, Arias (2000), la denomina triangulación de personas, la cual "es la recolección de datos, de al menos dos de los tres niveles de personas: individuos, parejas, familias, grupos o colectivos, donde la recolección de datos de una fuente, se usan para validar los datos de las otras" (p.20). Es decir que con este tipo de triangulación es posible comparar los testimonios suministrados por los diferentes actores educativos a cerca de la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual y la caracterización de las practicas pedagógicas implementadas por los docentes de educación básica primaria.

El cuarto paso del análisis es la contrastación. Este proceso, según Martínez (2004), corresponde a,

relacionar y contrastar sus resultados con aquellos estudios paralelos o similares que se presentaron en el marco teórico referencial, para ver

como aparecen desde perspectivas diferentes o sobre marcos teóricos más amplios y explicar mejor lo que el estudio verdaderamente significa. (p. 276).

En este punto de la observación de los resultados, el investigador puede encontrar las semejanzas y las diferencias entre su estudio y el de otros estudios relacionados con su tema de investigación. En el caso de esta investigación, las categorías emergentes en este proceso serán contrastadas con los estudios que se eligieron como antecedentes de la investigación y con la teoría planteada mediante las seis categorías iniciales.

Tercera fase: Teorización

La teorización parte de los procesos de contratación y de discusión de los resultados con los de otros estudios, al igual que con las teorías existentes sobre el objeto estudiado. Esta fase representa el producto final de la investigación. De acuerdo con Martínez (2004) “las actividades formales del trabajo teorizador consisten en percibir, comparar, contrastar, añadir, ordenar, establecer nexos y relaciones y especular; es decir, que el proceso cognoscitivo de la teorización consiste en descubrir y manipular categorías y las relaciones entre ellas (p. 279). Es decir que además de establecer categorías y contrastar la información, se encuentran las interrelaciones existentes entre ellas para obtener una mejor integración y enriquecimiento del conjunto de conocimientos sobre el objeto estudiado.

Para el caso de esta investigación, la teorización corresponde a la fase final de la investigación y será consecuente con el planteamiento del problema, de las preguntas de investigación, de los objetivos planteados, al igual que de la manera de recoger e interpretar la información. Es así como, al finalizar este estudio se entregará a la comunidad científica un aporte teórico sobre la educación inclusiva para los estudiantes con discapacidad intelectual en Colombia.

CAPITULO IV

INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Con este estudio se profundizó en la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual desde de las practicas pedagógicas en la educación básica primaria en Colombia. Este capítulo corresponde a la segunda fase de la investigación, es decir a la etapa estructural, en la cual se hizo la interpretación de los resultados que se obtuvieron mediante entrevista semi estructurada. Dichos resultados hacen referencia a los significados que cada uno de los actores educativos: directivos docentes, docentes de apoyo, docentes de aula y padres de familia, desde el rol y contexto en el que cada uno se desenvuelve.

De tal manera que, se explica el proceso reflexivo e interpretativo que facilitó la organización de la información implementando las técnicas y procedimientos generales de la investigación cualitativa, que permiten estructurar los datos sobre el fenómeno investigado a través de una serie de pasos como: codificación, categorización, triangulación y contrastación. Para facilitar la lectura y la comprensión de la información, esta se presenta en cuadros de categorías y subcategorías que surgieron durante la triangulación de informantes a partir de las teorías que fundamentan el estudio.

Procedimiento

Para recolectar la información, se diseñó una entrevista semiestructurada que consta de 21 preguntas, la cual fue sometida a validación por parte de dos jurados expertos, quienes hicieron aportes y observaciones a cada una de las preguntas. Por consiguiente, se atendieron las recomendaciones y se realizaron los ajustes correspondientes.

Para el proceso de aplicación del instrumento, en primer lugar se hizo contacto personal y directo con diferentes actores educativos de una institución que acoge a estudiantes con discapacidad intelectual; estos son el coordinador de la sede donde se realizó la investigación, la docente de apoyo pedagógico al proceso de inclusión, docentes de aula del ciclo de educación básica primaria, que tienen estudiantes con discapacidad intelectual y madres de familia de estos estudiantes; se les explicó el objetivo del estudio y se les invitó a participar voluntariamente como informantes. Una vez expresaron su participación voluntaria, se programó una cita entre la investigadora y cada uno de los participantes de manera individual. Ya en el momento de la cita, se le entregó a cada participante un consentimiento informado, el cual firmaron de manera voluntaria y seguidamente se realizaron las respectivas entrevistas.

Una vez recolectada la información en diferentes audios, el siguiente paso correspondió a la transcripción total de las entrevistas, con el fin de facilitar la lectura y revisión constante de la información. Seguidamente se hizo el proceso de codificación. Al respecto, Holton (2007), manifiesta que “la codificación lleva a la persona investigadora a conceptualizar el patrón subyacente en un conjunto de indicadores empíricos dentro de los datos como una teoría que explica lo que sucede en ellos” (p. 266). En este sentido, se hizo codificación de informantes clave para identificar la opinión de cada uno y para mantener la confidencialidad de sus identidades. Las unidades de análisis surgieron de las respuestas dadas por cada uno de los informantes.

Posteriormente, se hizo la categorización de la información. Respecto a este momento, Martínez (2004), manifiesta que el investigador revisa y “clasifica las partes en relación con el todo, describe categorías o clases significativas, integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector, evento, hecho o dato” (p. 266). Es así como, se plantearon unas categorías iniciales que surgieron de los tópicos generales sobre los cuales se diseñaron las preguntas y que a su vez responden a los objetivos propuestos en la investigación; al igual que unas subcategorías resultantes de los tópicos específicos

sobre los cuales se preguntó. Adicionalmente, en los relatos de los participantes surgieron otros aspectos que no estaban establecidos previamente y que se identificaron durante la codificación y por lo tanto representan las categorías y subcategorías emergentes.

Igualmente, se hizo el proceso de triangulación de la información que en este caso correspondió a una triangulación de informantes. Al respecto, Arias (2000) la denomina triangulación de personas, la cual “es la recolección de datos, de al menos dos de los tres niveles de personas: individuos, parejas, familias, grupos o colectivos, donde la recolección de datos de una fuente, se usan para validar los datos de las otras”. (p.20). Esta triangulación consistió en articular las percepciones de los diferentes actores educativos de una misma institución, respecto a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual en educación básica primaria desde las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes.

Cabe resaltar que los pasos de categorización y triangulación, no se dieron de manera independiente, sino que se requirió de un trabajo conjunto y continuo que permitió expresar los resultados de manera organizada a través de tablas y gráficos que facilita la lectura y comprensión de los mismos, a partir de las tres categorías observadas a lo largo del estudio.



Gráfico 2. Categorías iniciales. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).

Categoría 1: Discapacidad intelectual

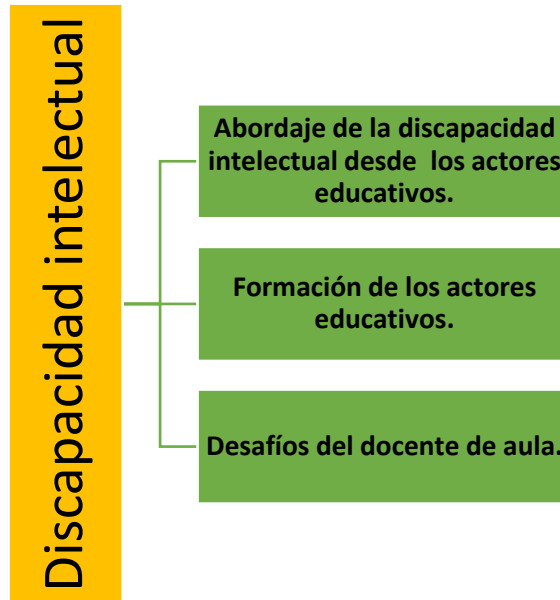


Gráfico 3. Discapacidad intelectual y subcategorías halladas a partir de los aportes de los informantes. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).

Cuadro N° 2. Subcategoría: Abordaje de la discapacidad intelectual desde los actores educativos.

Categoría No. 1: discapacidad intelectual	
Subcategoría	Resultados
Abordaje de la discapacidad intelectual desde los actores educativos.	Docentes de apoyo: Inf.1. <i>“Bueno, la discapacidad intelectual se caracteriza porque los estudiantes presentan dificultades a nivel de razonamiento de la información, del procesamiento de la información, tienen dificultades en atención, en memoria, en la percepción de la información en la comprensión de los contenidos y en los intercambios comunicativos. Muchas de las características van a depender del tipo de discapacidad intelectual que tenga. Entonces, puede que sea leve, moderada o profunda y de ahí pues va a depender el nivel de complejidad en la dificultad que tenga cada estudiante... En esta institución la mayoría de estudiantes tienen un nivel de discapacidad leve, que son estudiantes funcionales que con adaptaciones en el aula logran avanzar en su proceso escolar. Afecta la parte cognitiva, la afectiva, la social, el área psicomotora y el lenguaje y la comunicación. Entonces estas áreas se afectan dependiendo de sí el estudiante tiene un buen acompañamiento</i>

familiar o no; o de la adaptación que tenga el estudiante en el aula; entonces, muy posiblemente si un estudiante tiene una barrera en cuanto a su intercambio comunicativo, pues el área más afectada va a ser el lenguaje y la comunicación; por ende, habría que fortalecer de pronto el tema afectivo social. Es decir que se debe revisar cual es el área que más este afectada para trabajar esa habilidad en el estudiante”.

Directivos docentes: Inf. 2. “Pues que los estudiantes con discapacidad intelectual, no tienen... mejor dicho sus funciones cognitivas no son al cien por ciento. Esta discapacidad, afecta la memoria, la percepción, el desarrollo motriz, más que todo esas... y el procesamiento de información”.

Docentes de aula: Inf. 3. “... los estudiantes con discapacidad intelectual tienen obviamente dificultades en la parte cognitiva, esto es en las matemáticas, razonamiento, procesos de análisis y procesamiento de la información. Pero además pueden tener otras dificultades que no son necesariamente cognitivas, como habilidades sociales y desarrollar los procesos que los hacen funcionales. Cómo le decía, las áreas más afectadas son la cognitiva que se ve muy reflejada en el desarrollo de los procesos matemáticos. Hay casos donde además se ve afectado el desarrollo del lenguaje y la comunicación. Este por ejemplo es bastante común en los niños Down”.

Docentes de aula: Inf. 4. “Los estudiantes con discapacidad intelectual no tienen unas características físicas que se puedan observar, a no ser que estemos hablando con estudiantes con síndrome de Down, ya que ese síndrome tiene unas características físicas que se pueden observar a simple vista. Los estudiantes con discapacidad intelectual presentan dificultades en el desarrollo cognitivo, en el desarrollo social y en el desarrollo de la comunicación. Eso quiere decir que son estudiantes que se les dificulta aprender, se les dificulta retener o sea en la memoria de mediano y largo plazo, se les dificulta construir aprendizajes, entonces estas características están más dadas en el desarrollo intelectual o cognitivo, en el desarrollo social y en la parte de la comunicación. Como estamos hablando de una discapacidad que afecta el aspecto cognitivo, esta no les permite desarrollar habilidades como identificar, razonar, contrastar o inferir”.

Docentes de aula: Inf. 5. “En ese aspecto, de acuerdo al grado que tengo como dirección de curso, pues son unas situaciones donde al estudiante se le dificulta el análisis y todo aquello que tiene que ver con las habilidades cognitivas, como interpretar, como construir, hacer diálogos ya sea de forma oral o de forma escrita. Entonces todas esas actividades que requieren síntesis, inferencias, análisis pues obviamente que se les presenta dificultad, de desarrollo de procesos con relación a aspectos intelectuales. Pues se ven afectadas todas las áreas, todas esas capacidades que el debe desarrollar y que no están a plenitud, entonces

	<p><i>afecta sus niveles de atención, su ejercicio de atención de acuerdo a las instrucciones que se dan, afecta el desarrollo de las actividades por lo tanto hay que hacer una flexibilización obviamente por sus dificultades”.</i></p> <p>familia: Inf. 6. <i>“...que no pueden aprender al igual que los otros niños... Van aprendiendo más despacio...pues les afecta digamos en el aprendizaje de las matemáticas, de la lectura, de la escritura...”</i></p>
--	---

Abordaje de la discapacidad intelectual desde los diferentes actores educativos.

El abordaje de la discapacidad intelectual debe hacerse desde una perspectiva integral del ser humano. En tal sentido, la AAIDD (2011), expresa que esta discapacidad “se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años” (p.5). Se entiende entonces que, esta discapacidad impacta además de los aspectos cognitivos, los aspectos relacionados con la socialización y la vida cotidiana.

En este aspecto, se indagó sobre el abordaje de cada uno de los actores educativos sobre dicha discapacidad de manera que cada uno expresó sus saberes al respecto. La docente de apoyo expresó que esta discapacidad “se caracteriza porque los estudiantes presentan dificultades a nivel de razonamiento, de procesamiento de la información, que tienen dificultades en atención, memoria; en la comprensión de los contenidos y en los intercambios comunicativos”. Además, resaltó que “muchas de las características dependen del tipo de discapacidad intelectual que el estudiante tenga, la cual puede ser leve, moderada o profunda”; lo cual determina “el nivel de complejidad en la dificultad que tenga cada estudiante”. Para el caso de esta institución educativa, manifestó que “la mayoría de estudiantes tienen un nivel de discapacidad leve, que son estudiantes funcionales que con adaptaciones en el aula logran avanzar en su proceso escolar”. Por lo tanto, las áreas se afectan dependiendo de sí el estudiante tiene un buen acompañamiento familiar o no; o de la adaptación que tenga el estudiante en el aula.

Desde los directivos docentes, el informante expresó que los estudiantes con discapacidad intelectual “no cuentan con sus funciones cognitivas al cien por ciento”. Entre tanto las docentes coinciden en que, entre las características de la discapacidad intelectual, se encuentran: dificultades en el desarrollo cognitivo, en el desarrollo social y en el desarrollo de la comunicación; lo cual indica que a los estudiantes se les dificulta aprender, relacionar, inferir; al igual que desarrollar su memoria de mediano y largo plazo y el desarrollo de habilidades que conlleven a su formación como “personas funcionales”. Adicionalmente, una de las docentes de aula manifestó que “esta discapacidad no tiene unas características físicas que la identifiquen a menos que se trate de estudiantes con Síndrome de Down”. Entre tanto, la familia manifiesta que los estudiantes con discapacidad intelectual “no pueden aprender al igual que los otros niños” sino que “Van aprendiendo más despacio”.

Así mismo, cada uno de los actores educativos reconocieron diferentes áreas de afectación de la discapacidad intelectual en el aprendizaje de los estudiantes. La docente de apoyo dijo que se ve afectada, “la parte cognitiva, la afectiva, la social, el área psicomotora, el lenguaje y la comunicación”; y que dicha afectación depende de “sí el estudiante tiene o no un buen acompañamiento familiar y de la adaptación que tenga en el aula”. El directivo docente por su parte expresó que las áreas afectadas por la discapacidad intelectual son “la memoria, la percepción y el desarrollo motriz”. Las docentes de aula manifestaron que identifican la mayor afectación en el área cognitiva donde ubican los procesos matemáticos, atención, razonamiento, contrastación e inferencia. Igualmente, el desarrollo del lenguaje, especialmente en estudiantes con síndrome de Down y algunas habilidades sociales como prestar atención y seguir instrucciones. La familia considera que la mayor afectación está en el aprendizaje de las matemáticas, la lectura y la escritura.

De lo informado por los participantes de la investigación, se interpreta que cada uno, desde su rol y contexto manejan conceptos generales sobre la discapacidad intelectual, de tal manera que hay coincidencias al relacionar dicha discapacidad con la dimensión cognitiva de los estudiantes y el impacto directo en los aprendizajes

relacionados con dicha dimensión. En esta institución la discapacidad intelectual de los estudiantes es leve en su mayoría, lo cual permite que sean funcionales, se adopten a la escolaridad y avancen en los aprendizajes con la ayuda de algunos apoyos. Es importante resaltar que en términos generales hay un acercamiento entre el deber ser y la realidad, puesto que, aunque prima la relación entre la discapacidad intelectual y la dimensión cognitiva, se reconocen además los factores ambientales, como lo son el acompañamiento de la familia y la adaptación que el estudiante logre en la escuela.

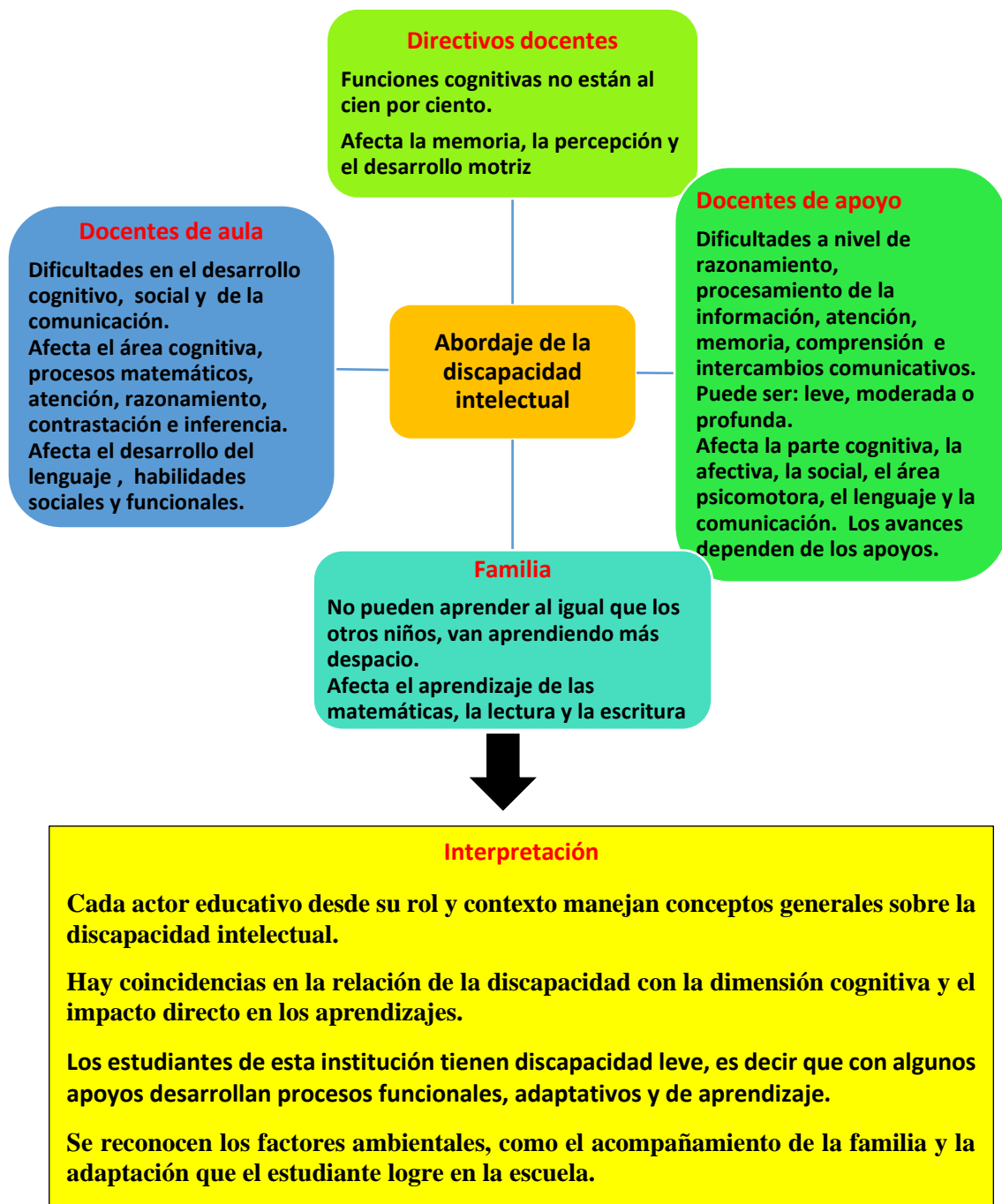


Gráfico 4. Abordaje de la discapacidad intelectual desde los diferentes actores educativos. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).

Cuadro N° 3. Subcategoría: Formación de los actores educativos en Discapacidad intelectual.

Categoría No. 1: discapacidad intelectual	
Subcategoría	Resultados
Formación de los actores educativos	<p>Docentes de apoyo: Inf.1. <i>Bueno a nivel personal el tema de acceder a la información por cuenta propia, cierto, porque digamos que las necesidades y más aun después de la pandemia han cambiado; entonces en un tema personal acceder a la información y a lo que pueden ofertar universidades que actualmente están pensando en la actualización de dicha información. Y a nivel laboral, las asistencias que nos realiza el ministerio de educación dentro del tema de las necesidades en cuanto a la educación inclusiva que anteriormente no se veían de gran manera pero que ahora están llegando a los territorios, se están acercando más a las necesidades que tenemos en las instituciones educativas. Entonces ya podemos conocer más a profundidad algunos ajustes que se han repensado a nivel nacional para ponerlos en práctica.</i></p> <p>Directivos Docentes: inf.2. <i>Muy poca formación he recibido al respecto, la que nos da cada año la profesional de apoyo en una que otra reunión.</i></p> <p>Docentes de aula: inf. 3. <i>La verdad, la formación que se recibe es muy poca, tiene que ver más bien con los talleres de sensibilización que se trabajan con la profesional de apoyo. Ya en el momento en el que se tiene algún estudiante con discapacidad, pues uno empieza a investigar por cuenta propia, porque, de todas maneras, hay que ofrecer la mejor atención posible a todos los estudiantes y hay mucha diversidad de características y de particularidades en nuestras aulas. Ahora mismo no tenemos solamente estudiantes con discapacidad intelectual, en mi grupo tengo además un niño autista y dos con TDAH.</i></p> <p>Docentes de aula. Inf. 4. <i>Bueno yo soy licenciada en educación básica y dentro de mi pregrado no recibí ningún tipo de formación en educación inclusiva; ya en la maestría mi objeto de investigación fue precisamente la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, entonces ese interés por indagar sobre este tema es porque en la institución educativa esa es la población que atendemos, esa es mi formación, además que el año pasado participe en un seminario del ministerio de educación sobre conexión de emociones e inclusión en las escuelas. En este momento en el estudio de doctorado estoy iniciando una investigación en educación inclusiva.</i></p> <p>Docentes de aula: Inf. 5. <i>Bueno, aunque aquí en el colegio recibimos unas inducciones por así decirlo, o unos seguimientos específicos del profesional de apoyo, he tomado diplomados en educación inclusiva, pero con entidades privadas y que las asumo personalmente para orientar</i></p>

	<p><i>un poco más en el ejercicio de estrategias didácticas para estos estudiantes.</i></p> <p>Familia: Inf. 6. <i>Pues lo que le dicen a uno los médicos y lo que le dicen aquí a uno la profesora y la doctora.</i></p>
--	--

Formación de los actores educativos en discapacidad intelectual

La educación es un compromiso de los diferentes actores educativos, donde cada uno desempeña una función fundamental. Para la atención a estudiantes con discapacidad intelectual, estos actores deberían contar con conocimientos básicos que les permita comprender y brindar atención y acompañamiento. Para el caso de los docentes, el Decreto 1421 (20 17), en su Artículo 2.3.3.5.1.4.3. Plantea que,

las entidades territoriales certificadas, en, el marco de los planes territoriales de capacitación, orientarán y apoyarán los programas de formación permanente o en servicio de los docentes de los establecimientos educativos que atienden estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales, teniendo en cuenta los requerimientos pedagógicos de estas poblaciones. (p.17).

Lo anterior indica que, para este caso, la entidad territorial certificada, Yopal a través de la secretaría de educación municipal es la responsable de la respectiva formación a los educadores que atienden a los estudiantes con discapacidad en cada una de las instituciones educativas del municipio.

En este aspecto se encontró que la formación que ha recibido cada uno de los actores educativos es escaso. Solamente la docente de apoyo, menciona que, a nivel laboral, ha recibido algunas “asistencias” por parte del ministerio de educación nacional dentro del tema de la inclusión, lo cual obedece a las necesidades de atención en los diferentes territorios. A nivel personal expresa que accede a la información “por cuenta propia” dependiendo de sus intereses y necesidades. Desde los directivos docentes, el participante expresó que la formación que ha recibido al respecto es “muy poca” y que ésta se limita a la que ofrece cada año la docente de apoyo.

Entre tanto, las docentes de aula también manifestaron que la formación que han recibido es muy poca, todas coinciden en que reciben los talleres de “sensibilización” que les da la docente de apoyo. Una de ellas dijo que, al momento de recibir algún estudiante con alguna discapacidad, debe buscar información por cuenta propia, “porque, de todas maneras, hay que ofrecer la mejor atención posible a todos los estudiantes y hay mucha diversidad de características y de particularidades en nuestras aulas”, ya que además en el aula tiene “un estudiante autista y dos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)”. Otra docente de aula, manifestó que ella es licenciada en educación básica y que, en el transcurso de su pregrado, “no recibió ningún tipo de formación” al respecto, sin embargo, ha investigado sobre el tema por cuenta propia para su proyecto de tesis de maestría, al igual que ahora en su estudio doctoral. La tercera docente de aula expresó que asume por cuenta propia su formación sobre el tema, a partir de estudios de diplomados. La familia, dijo que la información que ha recibido respecto a la discapacidad de su hijo, proviene de lo que le dicen los médicos, la docente de aula y la docente de apoyo.

Se interpreta entonces que la docente de apoyo a partir de la asistencia que recibe y de la información que adquiere por cuenta propia, realiza talleres de sensibilización a los docentes, directivos docentes y a las familias, siendo estos talleres la única formación que los docentes de aula y directivos reciben. Es importante resaltar que, si bien la sensibilización es un aspecto fundamental, no corresponde a “programas de formación permanente” (Decreto 814219, 2017), que garantice que los docentes presten atención educativa de calidad a todos los estudiantes, si se tiene en cuenta que, la diversidad dentro de las aulas es amplia y debe ser atendida.

Ahora bien, ante la realidad descrita anteriormente, ninguno de los actores educativos a nivel de la institución puede evadir su responsabilidad frente a la atención educativa. Lo complejo es que, aunque a nivel nacional hay una normativa clara y precisa respecto a la atención a los estudiantes con discapacidad, los docentes no reciben la formación y el acompañamiento necesario para tal fin. Igualmente ocurre con la familia que se encarga de la formación inicial, de las pautas de crianza, de las

rutinas diarias y de los acompañamientos de tareas, entre muchas otras actividades. En caso de los directivos docentes, tampoco existe formación encaminada a la atención de la discapacidad intelectual en la escuela.

Frente a lo señalado anteriormente, hay que subrayar que las docentes coinciden en un interés y disposición de ampliar sus conocimientos para atender las necesidades educativas de todos los estudiantes. Pero también es una realidad que tanto la entidad territorial representada en la secretaría de educación del municipio y las instituciones educativas se quedan cortas en cumplimiento de la formación a sus docentes dejando esta responsabilidad a las docentes de apoyo. De la misma manera se observa que en las universidades que forman a los docentes hace falta lo correspondiente con atención a la diversidad y en este caso a la discapacidad.



Gráfico 5. Formación de los actores educativos en Discapacidad intelectual. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).

Cuadro N° 4. Subcategoría: Desafíos del docente de estudiantes con discapacidad intelectual

Categoría No. 1: discapacidad intelectual	
subcategoría	Resultados
Desafíos del docente de estudiantes con discapacidad intelectual	Docentes de apoyo: Inf.1. Bueno, esto yo lo enfoco un poco al tema de la planeación del aula y al tema de la sensibilización que hace en el aula. Entonces el reto que tienen es poder equilibrar digamos, el tema de aceptación de la diferencia; porque hay que pensar que como todos aprenden de maneras diferentes, nivelarlos no sería ideal, cierto, porque entonces se estaría segregando a los estudiantes. Entonces, entender que los ritmos de aprendizaje son diferentes y que se deben utilizar estrategias funcionales para que un estudiante con discapacidad logre al menos hacerse participe de la clase y conocer

las características que tienen las discapacidades porque es muy diferente generar estrategias para estudiantes que tengan discapacidad intelectual a un estudiante cuya discapacidad sea física o múltiple o que tenga algún trastorno de autismo; entonces esas características que se sepan de la discapacidad van a permitir eliminar las barreras que se tengan en el aula con los estudiantes.

Directivos Docentes: Inf.2.

Los retos son grandísimos, porque, por ejemplo, en esta escuela hay 35 alumnos por cada grado y hay profesoras que tienen dos y hasta 3 alumnos con discapacidad intelectual (pausa), no los puede atender, porque ¿a qué horas? Si de por sí, los treinta y cinco niños, cada uno es un mundo diferente. Imagínese con los que presentan discapacidad (pausa) realmente es muy difícil la atención.

Docentes de aula: Inf. 3. *Hay varios retos definitivamente: Reconocer la manera y el ritmo en que aprenden los estudiantes, porque no todos aprenden de la misma forma ni al mismo tiempo, es algo que se va logrando es con el transcurrir del tiempo, de conocerlos y de interactuar con ellos. Otro, tiene que ver con la educación en este tiempo, luego de la pandemia, porque ha sido duro el tema de la socialización y la adaptación de nuevo a la escolaridad, los estudiantes, todos demandan mucha atención por parte de los docentes y se presentan bastantes conflictos, de niños lógicamente, pero hay que darles manejo. Otro reto muy generalizado es la cantidad de estudiantes que tenemos en el aula. En primaria no bajan de 35, y hay docentes que tenemos hasta 3 estudiantes con discapacidad intelectual o diferentes discapacidades o trastornos dentro del mismo grupo. Esto por más que uno como docente ponga lo mejor de su parte, es algo bastante complicado. Para completar, hay ocasiones en que nos toca solos porque pasan meses y no hay contratación de profesionales de apoyo.*

Docentes de aula: Inf. 4. *Son muchísimos retos. Requiere mucho más trabajo porque requiere pensar la clase, no solamente para los estudiantes sino regulares sino para todos; hay que hacer como diseños universales de aprendizaje es decir que una temática como por ejemplo si voy a enseñar a sumar no puedo llevar una sola estrategia para enseñar, sino que debo llevar varias. Entonces uno de los retos es que tengo que utilizar muchas más herramientas pedagógicas y didácticas para que los estudiantes puedan alcanzar el aprendizaje. Otro reto está en separar la parte profesional de la parte personal, o porque muchas veces el desgaste emocional y el desgaste físico del maestro porque es difícil tener niños con discapacidad intelectual en el aula; es sentirse uno solo, que está como aislado de la comunidad educativa, porque es verdad que están en la institución educativa (los estudiantes con discapacidad*

	<p><i>intelectual), pero quien tiene la responsabilidad de educarlos a todos y a cada uno es mía, entonces es agotador y es frustrante; pero también se hace de la mejor manera, acogiéndolos y dando lo mejor de cada uno para que tengamos escuelas incluyentes y maestros preparados para esa inclusión.</i></p> <p>Docentes de aula: Inf. 5. <i>Definitivamente pues tiene que uno tener toda la capacidad de comprensión, la capacidad de escucha, ser un excelente líder, pero, sobre todo, ser empático para comprender las necesidades de los estudiantes que tienen estas discapacidades y poder desarrollar los procesos que les son permitidos no, porque ellos pueden querer hacer todo, pero no todo lo pueden realizar, entonces pues obviamente mi reto es lograr que el estudiante pueda adquirir el conocimiento flexibilizado.</i></p> <p>Familia: Inf. 6. <i>Yo creo que la paciencia, pero también el cariño, la dedicación, porque con todos esos niños que hay en el salón.</i></p>
--	---

Desafíos del docente de estudiantes con discapacidad intelectual

En esta subcategoría se muestran las concepciones de los diferentes actores educativos con respecto a los retos que enfrentan los docentes de educación básica primaria para enseñar a estudiantes con discapacidad intelectual en los grupos de estudiantes regulares. Si bien es cierto que la educación es responsabilidad de todos y cada uno de los actores educativos; los mayores retos recaen sobre los docentes de aula, ya que son ellos quienes, a través de su práctica, hacen posible que todos los estudiantes sean acogidos, aceptados y reconocidos plenamente en las instituciones educativas.

Desde la perspectiva de los diferentes actores educativos se evidenciaron varias coincidencias. De manera unánime consideraron que un reto es la cantidad de estudiantes por aula, ya que en educación básica primaria es de 35, lo cual impacta en la atención, acompañamiento y seguimiento a los procesos académicos de los estudiantes. Entre las docentes de aula y la docente de apoyo coincidieron en afirmar que, otros retos tienen que ver con aceptar las diferencias y valorar la diversidad de la población estudiantil; promover la sensibilización de los miembros de la comunidad educativa para que, desde cada sector de la comunidad, esta diversidad sea igualmente

reconocida y valorada. Esto requiere ser observador, paciente, empático, poner en práctica la capacidad de escucha y asumir una actitud de liderazgo.

De igual manera, los docentes de aula tienen la misión de la planear, desarrollar y evaluar la clase, la cual debe estar pensada en esa diversidad, es decir que tenga en cuenta los ritmos de aprendizajes individuales y que a la vez garantice a todos el acceso a la construcción del conocimiento y a la valoración de dicha construcción, lo cual conlleva a implementar variedad de herramientas, estrategias y recursos. Otro reto corresponde con la socialización de todos los estudiantes durante el regreso a la educación presencial en la postpandemia.

Del relato de los diferentes actores educativos se comprende que son numerosos los desafíos que perciben en el quehacer de los docentes que tienen en sus aulas estudiantes con discapacidad intelectual. Entre estos, el que aparece de manera más recurrente es el número de estudiantes en cada una de las aulas, lo cual genera otros retos como planear, desarrollar la clase y evaluar haciendo uso de diferentes recursos y estrategias que respondan a los ritmos y modos de aprendizaje del estudiantado. Además, se requiere que los docentes propendan por un alto sentido humanista para comprender la diversidad de los estudiantes y adelantar procesos de sensibilización a la comunidad educativa. En este orden de ideas, ser docente en este contexto educativo no resulta ser un desafío, sino un sinnúmero de retos, que definitivamente resultan apremiantes de considerar y acompañar.

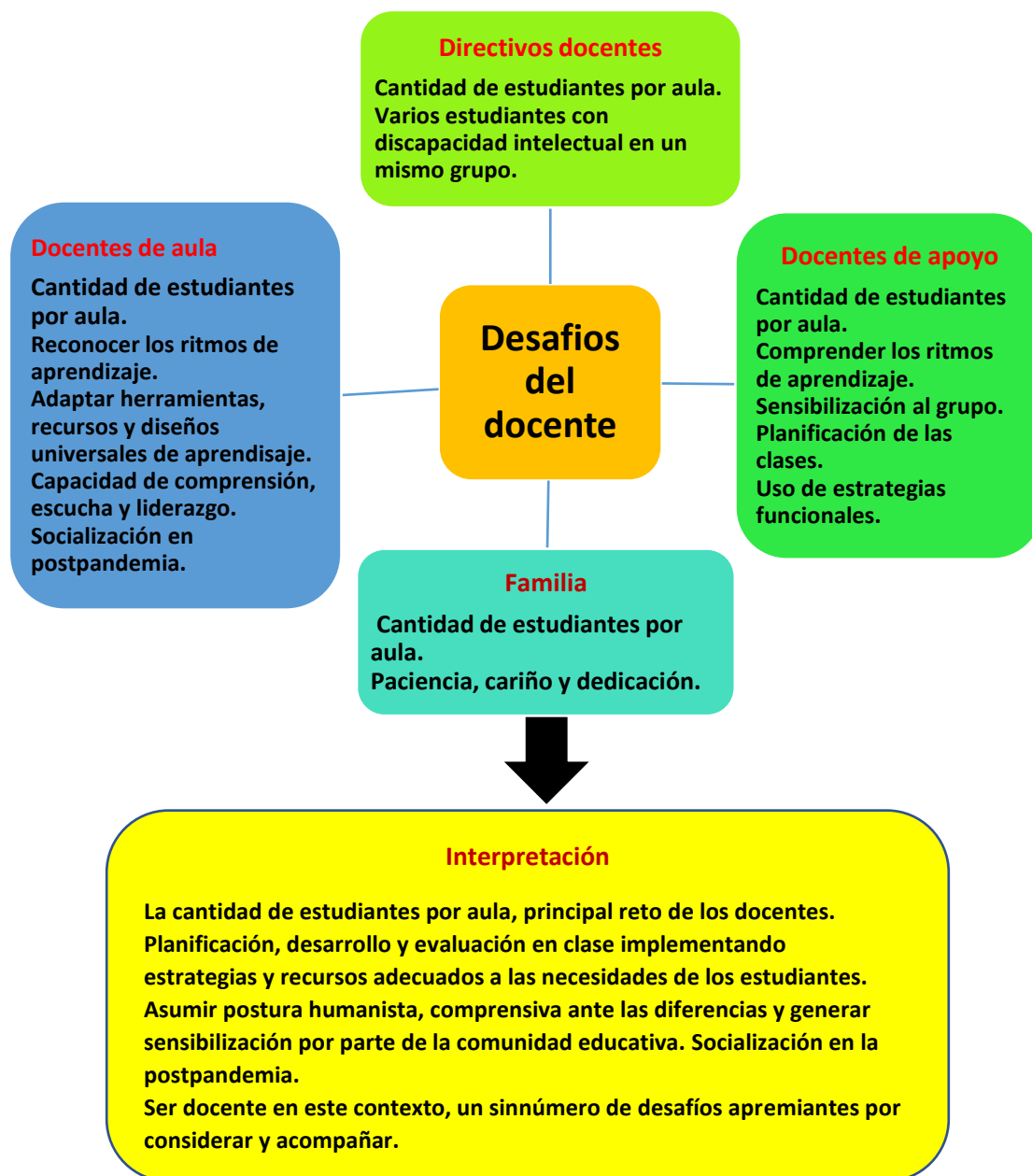


Gráfico 6. Desafíos del docente de estudiantes con discapacidad. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).

Categoría 2. Educación inclusiva para los estudiantes con discapacidad intelectual



Gráfico 7. Educación Inclusiva y subcategorías desde los aportes de los participantes. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).

Cuadro N° 5. Subcategoría: Implementación de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual

Categoría 2. Educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual	
Subcategoría	Resultados
Implementación de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual	<p>Docentes de apoyo: Inf.1. <i>Bueno, el proceso de educación inclusiva está basado en el decreto 1421 del 2017, que es el decreto que nos regula a los docentes, directivos docentes, a los padres de familia, a los estudiantes. Es así como a la institución educativa le asignan una docente de apoyo para el proceso, dentro de dicho proceso se debe hacer una valoración pedagógica, tenemos que hacer elaboración del PIAR, que es el plan de ajuste que se le hace a los estudiantes, hacemos seguimientos a los estudiantes, al proceso como tal, hacemos remisiones de acuerdo a los avances o retrocesos que tengan los estudiantes a nivel del aula, se hace el apoyo a familia a través de talleres, de citaciones y acompañamiento permanente. Se Hace un trabajo en equipo entre los docentes y el docente de apoyo puesto que la comunicación es muy importante para el proceso y al final de cada año se tiene que hacer el informe anual de competencias de cada estudiante de tal manera que se pueda identificar si funcionó el plan individual de ajustes razonables y que avances tuvo el estudiante en esa adaptación en el aula. No es un trabajo fácil debido a que en toda la institución tenemos 90 estudiantes con una variedad entre la discapacidad intelectual, trastornos del aprendizaje, discapacidad múltiple, discapacidad física, Autismo, trastorno de atención, tenemos estudiantes con baja visión, con baja audición; digamos entonces que es bastante variado el tema de las discapacidades en toda la institución.</i></p> <p><i>Las competencias deben estar enfocadas en el tema de la autonomía, que aprendan a ser estudiantes autónomos en la realización de cualquier actividad, ya sea a nivel personal o a nivel educativo; los intercambios comunicativos, la interacción entre sus pares, con sus mismos docentes. También las competencias a nivel artístico y cultural, porque muchos estudiantes tienen habilidades en estas áreas y en el tema del lenguaje para que los estudiantes puedan manifestar inconformidades, aquellas cosas que no entiendan; Porque lastimosamente hemos encontrado en el aula que muchos estudiantes no comunican de pronto las dificultades que puedan tener en el aula y eso también dificulta que el docente</i></p>

pueda mejorar estrategias que de pronto no estén funcionando. También tenemos el tema de acceder al conocimiento con la interacción del contexto; esto que significa, que el estudiante pueda ser funcional en la sociedad. Por ejemplo, que pueda identificar su dinero, que pueda comunicarse con una persona fuera del contexto educativo, que sean funcionales dentro de la sociedad, que puedan establecer a nivel social unas competencias, que puedan respetar las reglas, que reconozcan la autoridad y que entiendan los límites.

Directivos docentes. Inf. 2. Pues tal como lo encierra la palabra inclusión, los recibimos tal como si fueran estudiantes regulares, pero lógicamente ellos harán lo que puedan. En ese sentido se recurre al PIAR para determinar sus avances... tal vez en lo que más se apunta es hacia la socialización, o sea que el chico entre a socializar, por eso digo yo socialización: que estén junto con los demás chicos... ojalá fueran de la misma edad; porque supongamos en el caso de (nombra a un estudiante) me parece que ya está muy avanzada la edad (11 años) para estar en grado tercero, debería estar con niños de su misma edad, porque es que, al niño no se le va a poder exigir en ninguno de los años, que tenga un rendimiento a la par con los de su mismo grado, pero si es importante favorecer la socialización con los estudiantes de su edad.

Docentes de aula: Inf. 3. Se implementa según las directrices del colegio, que en su proyecto educativo (PEI), manifiesta que es una institución incluyente. Esto lógicamente obedece a la normativa, especialmente a lo que está contemplado en el decreto 1421. Lo que no está claro es la distribución de los estudiantes que llamamos de inclusión, porque hay grupos en los que tenemos hasta 3 y otros en los que no hay. De todas maneras, cuando nos entregan un grupo de estudiantes, debemos hacer lo mejor, lo que esté a nuestro alcance por ellos.

La socialización es tal vez la competencia más notoria, pero se procura que desarrollen las mismas competencias que los demás estudiantes, aunque en algunas no lo logren al mismo nivel que los demás.

Docentes de aula: Inf. 4. Bueno, a nivel institucional se diseñan y se implementan los PIAR, Plan Individual de Ajustes Razonables, para los estudiantes que presentan discapacidad; Además, lo que yo hago en mi aula de clase es los DUA, ya que considero que son mucho más efectivos para que los estudiantes con discapacidad aprendan. Esto es que con la clase que yo diseñé todos pueden aprender. Por ejemplo, si voy a enseñar a sumar, tengo la herramienta la máquina de las sumas, que les permite agrupar y desagrupar material concreto, de tal manera que, con esa

	<p><i>estrategia todos pueden aprender. Es una herramienta que me ayuda a trabajar varias clases y por lo tanto a optimizar el tiempo. Bueno, yo procuro crear en el grupo de estudiantes la empatía, la parte humana, no solamente en el grupo de estudiantes sino también en los padres de familia, porque estas competencias son mucho más importantes para el estudiante, el sentirse y verse aceptado. El sentirse parte de un grupo, entonces yo creo que la parte social es muy importante y los aprendizajes para la vida. Entonces, como soy docente de primer grado, es muy importante para el estudiante que aprenda a leer y a escribir; porque es lo mínimo que debe aprender un ser humano sin importar su condición. Entonces como que hago mucho énfasis en esta; Claro está, que no en todos los casos de estudiantes con discapacidad intelectual se logra, pero pues se hace el deber. Entonces para mí la parte social, la parte humana y aprendizajes para la vida, son las más importantes.</i></p> <p>Docentes de aula: Inf. 5. <i>Nosotros en la institución tenemos unas herramientas que permiten hacer una flexibilización y de acuerdo a esa planeación pues obviamente que se realiza una serie de procesos de estrategias de técnicas. En el caso de inclusión de mis estudiantes, yo les tengo su cartilla flexibilizada para cada uno, obviamente identificando que son situaciones intelectuales y que hay que articularlo con el desarrollo de los procesos, entonces, pues hay que irlo articulando las actividades, con el seguimiento de la profesional, pero también buscando recursos adicionales que me permitan generar en el estudiante el proceso de aprendizaje. Las habilidades, los desarrollos y las competencias son las mismas son las mismas que los estudiantes regulares, no podemos decir que a él le desarrollo unas competencias y a otro, otras, no; son las mismas competencias, conceptuales, argumentales, de habilidades, de procesos. Todas las competencias desde el área del saber, del ser y del hacer, pero de manera flexibilizada.</i></p> <p>Familia: Inf. 6. <i>La educación es buena, él está contento, desde temprano alista el uniforme y los zapatos y quiere venirse temprano, no le gusta llegar tarde. Pues el ahí poquito a poquito está aprendiendo a leer, con los números, contar si cuenta hasta 40, ayudándole cuenta más; pero con las sumas y las restas va más despacio. De resto el juega, le gusta el futbol y jugar con los compañeritos.</i></p>
--	---

Implementación de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual

En esta subcategoría se hace visible la forma como cada uno de los actores educativos ven la implementación la educación inclusiva para los estudiantes con discapacidad intelectual en una institución educativa en particular. Este enfoque debe estar guiado por la normativa existente a nivel internacional y nacional. En el contexto educativo colombiano, la carta de navegación para la inclusión de estudiantes con discapacidad es el Decreto 1421, (2017), que en el Artículo 2.3.3.5.1.4. numeral 7. especifica que este enfoque educativo,

es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (p.5).

Lo anterior indica que se debe garantizar la eliminación de las barreras existentes en el entorno educativo para todos los estudiantes.

Sobre la implementación de la educación inclusiva, los actores educativos (con excepción de la familia), mencionaron algunos aspectos de la normativa que orienta este enfoque educativo en Colombia. La docente de apoyo expresó que en la institución educativa se siguen las orientaciones del decreto 1421 del 2017 el cual “regula a los docentes, directivos docentes, a los padres de familia, a los estudiantes. Para tal fin a “la institución educativa le asignan una docente de apoyo” quien orienta a los docentes en la elaboración del PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables), de acuerdo a la valoración pedagógica que se hace a los estudiantes que al momento de la matrícula reportaron diagnóstico de discapacidades, trastornos o condiciones que requieran dicha valoración.

Los directivos docentes expresaron que la implementación de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual se hace sin establecer ninguna restricción. “los recibimos como si fueran estudiantes regulares” y se hace uso del PIAR para los estudiantes que lo requieran. Igualmente resaltan el avance que se ha alcanzado en el proceso de socialización y de lo importante que resulta tener en cuenta la edad “que estén junto con los demás chicos... ojalá fueran de la misma edad”.

Las docentes de aula también hablaron de la implementación a partir de lo establecido en la institución “que en su proyecto educativo (PEI), se define como una institución incluyente”, obedeciendo a las diferentes políticas del orden nacional. Aunque “no está claro en el PEI la distribución de los estudiantes que llamamos de inclusión, porque hay grupos en los que tenemos hasta 3 y otros en los que no hay”. Además, mencionan el avance en el proceso de ingreso de los estudiantes a cada una de las sedes de la institución, gracias a que se minimizan las barreras que pudieran entorpecer dicho proceso y resaltan el hecho de que la familia se ha hecho consiente de su responsabilidad de matricular a sus hijos y no dejarlos escondidos en casa, como ocurría anteriormente.

Dentro de los elementos para la implementación de la educación inclusiva, las docentes señalaron el PIAR como la herramienta que facilita la flexibilización dentro del proceso educativo de los estudiantes con discapacidad intelectual de acuerdo a sus capacidades, dentro del ambiente del aula, donde la mayoría son estudiantes regulares. Reconocen además el rol de la docente de apoyo, quien orienta y articula cada una de las acciones necesarias para que la educación inclusiva se desarrolle de manera efectiva. La familia por su parte manifestó que la educación que su hijo recibe es buena, ya que el estudiante se ve alegre y motivado por asistir a sus clases diariamente.

En conclusión, se evidencia coincidencia en los relatos, se entiende entonces que, en esta institución educativa la implementación de la educación inclusiva ocurre según diferentes criterios, entre los cuales están presentes los lineamientos normativos, el PIAR como principal herramienta de implementación en las aulas y el PEI de la institución donde se define como institución incluyente. Se encuentra también que se

minimizan las barreras para el ingreso de los estudiantes a la escolaridad, es decir que se garantiza el acceso de todos los niños a la escolaridad. Igualmente se resalta el avance en los procesos de socialización de los estudiantes y se reconoce la importancia de que los niños compartan con sus pares de la misma edad. Se resaltan también avances en la sensibilización para que todos los estudiantes se sientan incluidos, valorados y reconocidos.

Sin embargo, llama la atención el hecho de que no haya directrices sobre la cantidad de estudiantes con discapacidad que se deben ubicar en cada uno de los grupos, situación que permite que en un mismo grupo haya muchos y en otros no haya ninguno. Esta situación puede influir en la calidad educativa de los estudiantes en general.

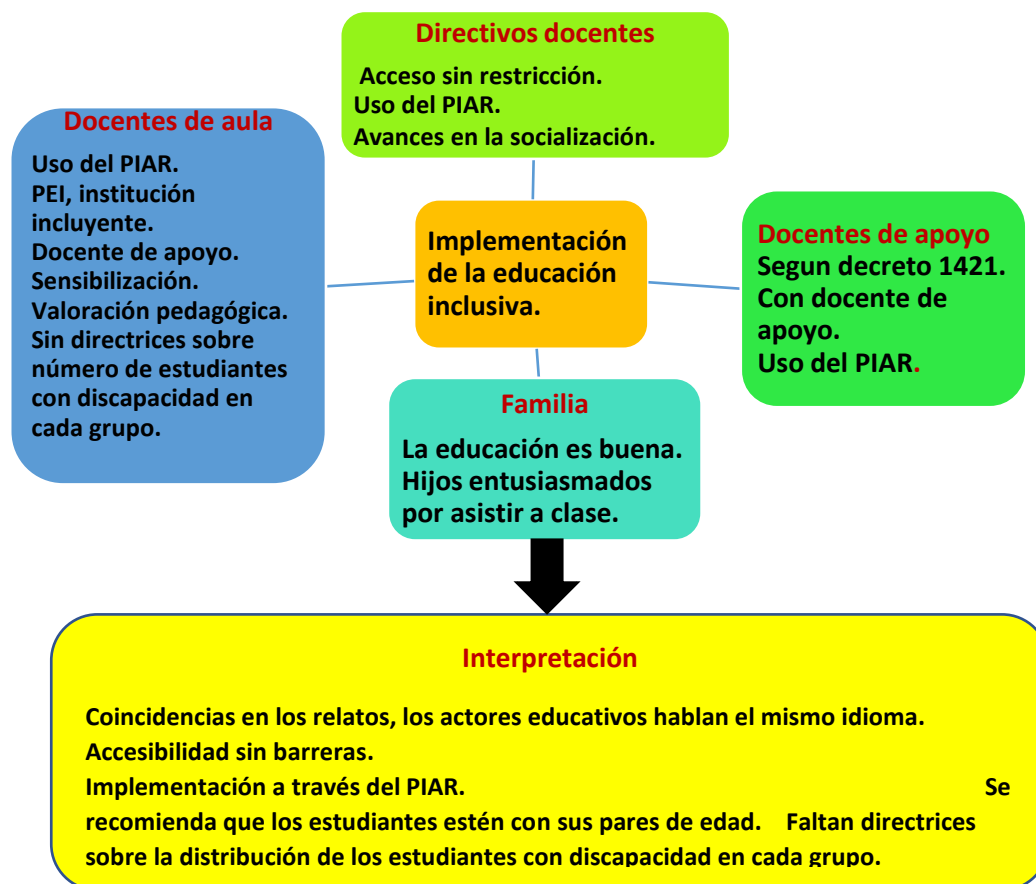


Gráfico 8. Implementación de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual. tomado y adaptado de Lizarazo (2022)

Cuadro N° 6. Subcategoría: Apoyos para la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual.

Categoría 2. Educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual	
Subcategoría	Resultados
Apoyos para la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual	<p>Docentes de apoyo: Inf.1. <i>Los apoyos están enfocados, uno, en la sensibilización de la comunidad educativa, que hace parte de las funciones que se tiene como docente de apoyo, pero también es un trabajo mancomunado con los docentes de aula. Dentro de los apoyos que deben implementar los docentes, hay apoyos de tipo material o inmaterial, eso va a depender de las discapacidades. En las generalidades en los apoyos de tipo material, tenemos los espacios, los recursos, la tecnología, el uso de fotografías, pictogramas, dibujos, adaptadores de agarre del lápiz. En los inmateriales están los ajustes que no son tangibles pero que son provechosos. Por ejemplo, la ubicación del estudiante dentro del aula, la flexibilización del horario, darle mayor tiempo para la realización de las actividades, ¿la forma en que el docente se dirige al estudiante, cierto?, el lenguaje que utiliza la comunicación no verbal del docente con el estudiante y la reorientación de las actividades en el aula. Esos digamos que son los apoyos más importantes.</i></p> <p>Directivos docentes Inf.2. <i>Pues, para empezar, se necesita una profesional de apoyo de tiempo completo, por todo el año escolar y por ahí para cada 5 estudiantes; porque realmente es mucha la población que una sola profesional tiene que atender. Además, que alcance el tiempo para que cada chico tenga un tiempo con esa profesional, ya sea dentro de la jornada o en contra jornada.</i></p> <p>Docentes de aula: Inf. 3. <i>Yo diría que son varios. Bueno, este año tenemos profesional de apoyo desde el comienzo del año, pero en los años anteriores no y es como el primer paso para conocer de primera mano qué estudiantes tienen diagnósticos, quienes traen procesos de años anteriores y de qué manera se pueden continuar. En otro sentido está la parte de los recursos, la institución se queda corta en este sentido porque, para la cantidad de estudiantes con discapacidad que se tienen, es el maestro el que debe buscar o diseñar los materiales para sus clases. Los recursos tecnológicos son otra necesidad muy sentida, para que haya una verdadera inclusión y para todos los estudiantes en general. Además, aquí debe tenerse en cuenta también el apoyo de la familia. hay familias que sí, hay otras que no apoyan mucho.</i></p> <p>Docentes de aula: Inf. 4. <i>Pues yo creo que entre los apoyos que se requieren está una articulación entre el sistema de salud o una conexión entre el sistema de salud y el sistema educativo. En Colombia el sistema de salud es muy precario para toda la población en general y para la población con discapacidad es mucho más precarios, ya que no tienen los apoyos médicos</i></p>

ni terapéuticos que requieren para que se desenvuelvan mejor dentro de su discapacidad; entonces yo creo que si hace mucha falta los apoyos terapéuticos, que sea congruente ... porque en política pública estamos muy bien, o sea si ha habido avances, pero no está pensada en cómo se va a implementar. Entonces yo creería que los apoyos son más de ejecución, de cómo se lleva a cabo esa inclusión dentro de las instituciones educativas, cómo se va a formar a los docentes, para que su formación sea acorde y como cambiamos que, aunque es importantísimo el avance que se ha tenido para que los niños con discapacidad estén dentro de las aulas regulares, cómo se ayuda al maestro en que todos convivamos juntos porque para nadie es un secreto que en nuestro país el hacinamiento (de estudiantes) es algo que dificulta la inclusión. Apoyos creo que son muchos los que se requieren y muy poco lo que tenemos, entonces se trabaja con lo que se puede.

Docentes de aula: Inf. 5. *En este caso como apoyos, lo primero que tenemos es el PIAR porque desde ahí se articula la planeación, pero como elementos, o como herramientas o como instrumentos tenemos obviamente, en mi caso les manejo, una cartilla un portafolio, fichas con imágenes y las guías diseñadas de manera flexibilizada para poderlas articular al proceso.*

Familia: Inf. 6. *Pues la doctora Viviana que a veces lo cita a uno a las reuniones, creo que ella es la de apoyo.*

Apoyos para la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual

Uno de los requerimientos fundamentales para que exista la educación inclusiva son los apoyos. Al respecto, Luckasson (2002), expresa que “El funcionamiento individual resulta de la interacción de apoyos con las dimensiones de Habilidades Intelectuales, Conducta Adaptativa, Participación, Interacciones y Roles Sociales, Salud y Contexto. (p. 145). Esto quiere decir que las instituciones educativas deben contar con los apoyos requeridos, de acuerdo a las necesidades de la población de estudiantes que atiende.

Es así como al hablar de los apoyos para la educación inclusiva en la escuela, los actores educativos identificaron varios. La docente de apoyo dijo que se requieren apoyos de tipo “material e inmaterial.” Entre los primeros hizo referencia a todo lo relacionado con recursos como espacios, material didáctico, y herramientas tecnológicas. En los de tipo inmaterial menciona los “ajustes”, como la ubicación del

estudiante en el aula, la flexibilización en el horario si se requiere y la flexibilización curricular. Los directivos docentes, mencionaron la necesidad de la docente de apoyo, “de tiempo completo”, lo cual requiere que su contratación o nombramiento garantice el acompañamiento constante y que se amplie la planta de este personal para que puedan atender de manera oportuna a todos los estudiantes.

Entre tanto, las docentes reconocieron como apoyos a la docente designada para hacer acompañamiento a los procesos de inclusión y que es ella quien de primera mano conoce “qué estudiantes tienen diagnósticos, quienes traen procesos de años anteriores y de qué manera se pueden continuar”. Seguidamente hablan de los materiales didácticos, expresando que, “la institución se queda corta en este sentido porque, para la cantidad de estudiantes con discapacidad que se tienen, es el maestro el que debe buscar o diseñar los materiales para sus clases”. Otra docente mencionó entre los apoyos, cartillas y materiales que ella misma adecua según las necesidades de sus estudiantes. Además, reconocen el PIAR como apoyo para adelantar los procesos y los requerimientos particulares de los estudiantes y la importancia de la tecnología como apoyo en la enseñanza.

Adicionalmente las docentes resaltaron la falta de una articulación efectiva entre el sistema de salud que en Colombia “es muy precario” y el sistema educativo, de tal manera que se garanticen los diagnósticos, tratamientos y terapias que el estudiante requiera y de manera oportuna. La familia por su parte, reconoce como apoyo a la docente encargada de acompañar los procesos de inclusión en la escuela.

En conclusión, los actores educativos reconocen diferentes apoyos fundamentales para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual. Entre los cuales, algunos están a su alcance, otros son esporádicos y otros son inexistentes. Entre los existentes resaltan el PIAR, las cartillas y materiales didácticos que las docentes adecuan según las necesidades de los estudiantes, al igual que la ubicación estratégica de los estudiantes en el salón de clases y la adaptación en el horario de permanencia en la institución. Entre los apoyos esporádicos se encuentra la docente de apoyo cuya contratación no es continua durante el año escolar. Y finalmente entre los inexistentes

están: los materiales didácticos, mejores espacios, los recursos tecnológicos y la articulación entre sistema de salud y sistema educativo. Si se hace un balance entre los apoyos existentes y los faltantes, se evidencia que hacen falta los que representan mayor relevancia.

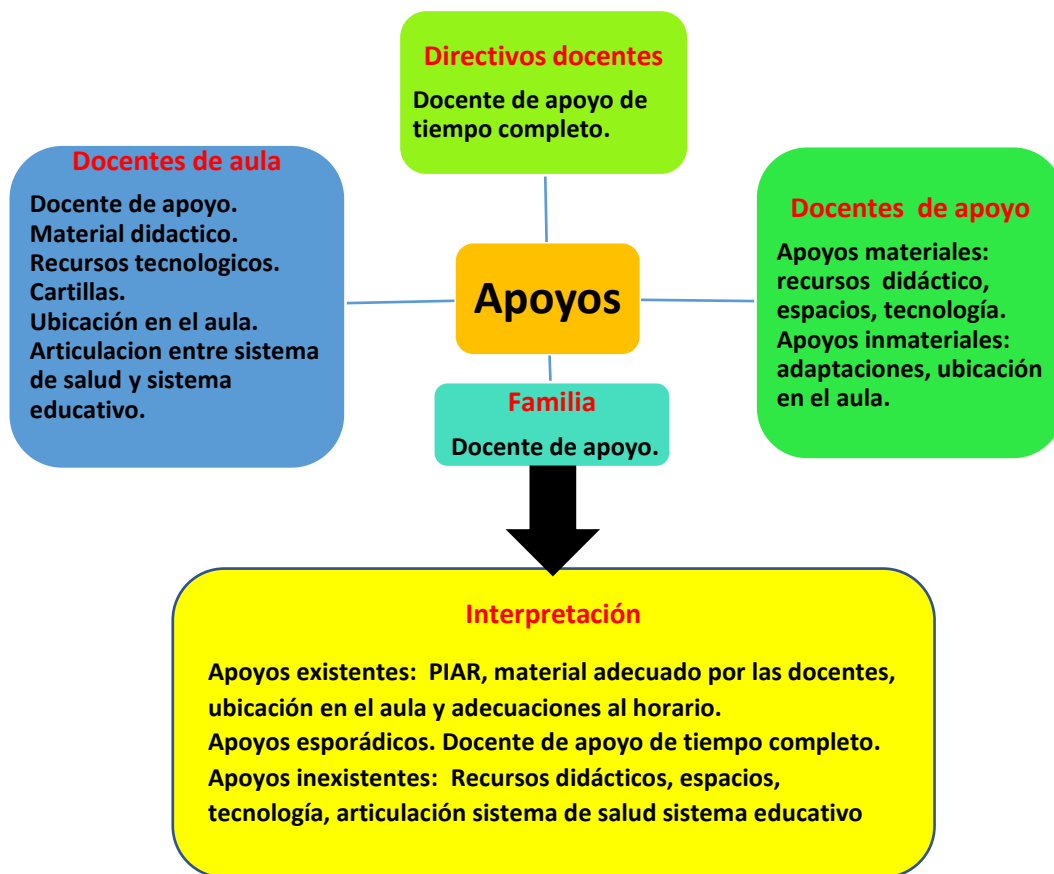


Gráfico 9. Apoyos para la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).

Cuadro N° 7. Fortalezas en la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual.

Categoría 2. Educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual	
subcategoría	Resultados
Fortalezas en la	Docentes de apoyo: Inf.1. Dentro de las fortalezas que he podido ver en la realidad en nuestro contexto educativo, está la adaptación a los cambios, los estudiantes pueden seguir fácilmente algunas instrucciones, tienen la

<p>educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual</p>	<p><i>capacidad de superación, de querer lograr las cosas, tienen desarrollo en habilidades artísticas, deportes, música. Y que muchas veces ese desarrollo de habilidades, son los docentes en su labor quienes gratamente logran identificarlas y desde ahí con la familia es que se pueden empezar a trabajar.</i></p> <p>Directivos docentes. Inf. 2. <i>Las fortalezas es que hemos socializado a los chicos, porque tenemos el ejemplo de (nombre de un estudiante), él tiene discapacidad intelectual y llego a ser personero, logró ser líder, a pesar de sus limitaciones, mejor dicho, de no tener sus capacidades como los demás niños. Eso es algo muy importante, algo que se le potencializó al chico en la escuela. Los hemos incluido siempre, yo nunca he visto que los demás los hayan rechazado, ¡ellos reciben apoyo de sus compañeros! ¡Pero eso es aquí, usted va a otros colegios y no pasa eso!. Por ejemplo, de los chicos que han salido de aquí, (sede de educación básica primaria), solamente dos han logrado terminar su bachillerato, los demás se han quedado en el camino.</i></p> <p>Docentes de aula: Inf.3. <i>Tal vez la mayor fortaleza es el reconocimiento del derecho a la educación que tienen todos los niños, sin excepción; el hecho de que ya no está esa costumbre de esconder a los niños con discapacidades. Aquí son valorados, aceptados, reconocidos. El niño Down que tenemos se lleva muy bien con todos. Otra fortaleza es que, por ejemplo, en esta sede, cada maestro le pone el alma y el corazón a la inclusión, con lo que tenemos se hace mucho, tal vez no todo lo que se debe hacer, pero hay una gran sensibilidad en este tema.</i></p> <p>Docentes de aula: Inf. 4. <i>Pues según la UNESCO, el enfoque de la educación inclusiva es que, ésta debe ser para todos y cada uno de los niños y jóvenes sin importar su condición social, económica, cultural, étnica o de discapacidad. Las fortalezas son que estos niños ya están en el aula, ya son tenidos en cuenta, no como se debería, no con los recursos, ni con los profesionales, ni con los apoyos que se deberían tener, pero ya por lo menos estos niños no están en sus casas, ya por lo menos no es una opción que le digan al padre de familia que se lleve a su hijo a casa porque no va a aprender, sencillamente ya debe estar dentro del sistema educativo siendo parte del sistema educativo. Entonces yo creo que ese es uno de los grandes avances. Otra de las fortalezas es que cada día somos y digo somos porque me incluyo, los maestros que estamos interesados en formarnos para ser maestros incluyentes, para ser maestros que acogemos, para ser maestros que, sin importar la diversidad de nuestras aulas, hacemos lo posible, aunque resulte agotador, pero ese es nuestro trabajo. Entonces otra fortaleza es estar ahí, estar presente y tratar de que en el paso (de los estudiantes) por la primaria todos estamos ahí haciendo nuestro mejor esfuerzo para que ellos puedan aprender.</i></p>
---	--

	<p>Docentes de aula: Inf. 5. <i>En nuestro colegio que tiene un modelo de pedagogía conceptual, pues aquí prima más la flexibilización que hacemos dentro de todo ese modelo. Inclusive los formatos son diferentes. Las fortalezas son que cada formato tiene una serie de habilidades intelectuales que se describen para poder desarrollar, que tienen una valoración para poderla aplicar y flexibilizar, que tiene unas condiciones de valoración para identificar las fortalezas y las dificultades. Pues nuestro enfoque viene desde el ministerio de educación, articulado con secretaria de educación y en el colegio con la profesional de apoyo.</i></p> <p>Familia: Inf.6. <i>Pues él se siente feliz, le gusta venir a estudiar y como no es así problemático, el se lleva bien con los otros niños.</i></p>
--	---

Fortalezas en la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual

En esta subcategoría se muestran las fortalezas de la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual en una institución educativa de educación básica primaria, según las perspectivas de los diferentes actores educativos. Dichas fortalezas deben mostrar una correspondencia entre la realidad que se vive en la escuela y las políticas educativas que reglamentan dicho enfoque educativo. En tal sentido, el Decreto 1421 (2017), plantea que este enfoque, "...Garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno. (p. 5).

En ese sentido, los participantes de la investigación perciben varias fortalezas en la implementación de la educación inclusiva en la sede educativa donde se llevó a cabo el estudio. La docente de apoyo reconoció la capacidad de los estudiantes adaptarse a los cambios, el interés por lograr cosas nuevas y participar; al igual que el descubrimiento de habilidades de los estudiantes a través de la orientación de los docentes. Los directivos docentes expresan como fortaleza el proceso de socialización que se ha logrado en la escuela y presenta como ejemplo el caso de un estudiante que llegó a ser personero de la institución, resaltando que "eso es algo muy importante, algo que se le potencializó al chico en la escuela". Igualmente resaltaron el nivel de

aceptación que tienen los estudiantes con discapacidad de cualquier tipo, al comentar que “yo nunca he visto que los demás los hayan rechazado”.

Las docentes de aula nombraron varias fortalezas, entre ellas “el reconocimiento del derecho a la educación que tienen todos los niños, sin excepción; igualmente “el hecho de que ya no está esa costumbre de esconder a los niños con discapacidades”. Otra docente manifiesta como fortaleza que “estos niños ya están en el aula, ya son tenidos en cuenta, no como se debería, no con los recursos, ni con los profesionales, ni con los apoyos que se deberían tener, pero estos niños no están en sus casas, sino que hacen parte del sistema educativo”. Coincidieron además en mencionar los avances en la sensibilización que se ha logrado en la comunidad educativa.

Así mismo, las docentes manifestaron como fortaleza el modelo pedagógico que se implementa en el colegio en el cual “prima más la flexibilización que hacemos dentro de todo ese modelo. Inclusive los formatos son diferentes. Las fortalezas son que cada formato tiene una serie de habilidades intelectuales que se describen para poder desarrollar, que tienen una valoración para poderla aplicar y flexibilizar, que tiene unas condiciones de valoración para identificar las fortalezas y las dificultades”.

Adicionalmente, resaltaron como fortaleza el hecho de que cada vez son más los docentes que se suman con actitud abierta y decidida a buscar una mayor formación en temas de inclusión en el conocimiento de las diferentes discapacidades y condiciones para poder ofrecer una mejor atención a la diversidad que aumenta con el tiempo en las aulas. Igualmente, en que existe un mecanismo para aplicar la flexibilización que permita valorar y potencializar a cada estudiante desde sus fortalezas y capacidades. Y finalmente, las familias encuentran dentro de las fortalezas el agrado que expresan sus hijos por asistir a la escuela.

En este orden de ideas, resulta alentador que los actores educativos reconozcan varias fortalezas en la implementación de la educación inclusiva para los estudiantes con discapacidad intelectual en la institución, resaltando las capacidades y habilidades de los estudiantes, la sensibilización para que las familias vinculen a sus hijos a la

escuela, los avances en la socialización, un modelo pedagógico, flexibilización y un equipo de docentes comprometidas con la inclusión de todos sus estudiantes.



Gráfico 10. Fortalezas en la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).

Cuadro N° 8. Subcategoría: Dificultades en la implementación de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual.

Categoría 2. Educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual	
Subcategoría	Resultados

<p>Dificultades en la implementación de la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad</p>	<p>Docentes de apoyo: Inf.1. <i>Digamos que cuando se incluyen dentro del contexto educativo, ya cuando hacen parte del aula, es el desconocimiento de la inclusión si? Digamos que los estudiantes desconocen que hay un proceso donde se vinculan y ellos tienen derecho igual que todos. Hay también un desconocimiento de la discapacidad y eso puede generar obviamente, malos comentarios, rechazo, aislamiento; pero, nosotros en la labor que tenemos junto con los docentes, docentes directivos, el rol del docente de apoyo es eliminar todas esas barreras, por eso se hace todo el proceso de sensibilización a toda la comunidad educativa.</i></p> <p>Directivos docentes. Inf. 2. <i>De pronto, las dificultades que enfrenta cada profesor. El profesor quisiera que el niño aprendiera algo más, algo más que aquello que su misma discapacidad intelectual le permite; el profesor quiere enseñarle mucho más, pero desafortunadamente no se puede. Esa es tal vez la mayor dificultad. Lo que pasa es que en la casa no tienen apoyo, tenemos casos en que el apoyo de la casa es casi cero.</i></p> <p>Docentes: inf. 3. <i>Esas (dificultades) que ya mencioné, escasez de apoyos, la cantidad de estudiantes en cada salón, el no reconocer las características de la discapacidad, a veces tenemos estudiantes con discapacidad que no han sido diagnosticados y eso hace que se cataloguen simplemente como estudiantes con bajo rendimiento, ya que si no hay diagnóstico y no están en una base de datos pues no hay flexibilización o PIAR. Para ellos.</i></p> <p>Docentes: Inf. 4. <i>Yo creo que la cantidad de estudiantes, es absurdo la cantidad de estudiantes que se manejan, en educación básica primaria y en secundaria. En primaria son 35 sin importar su condición, sin importar cuantos hay con discapacidad, yo he llegado a tener 7 estudiantes con discapacidad intelectual dentro de un mismo grado y ha sido muy desgastante. No tenemos los espacios, no tenemos las herramientas didácticas para que nuestras clases sean más llamativas. En cuanto a la pedagogía y la didáctica, el ministerio de educación nos llama a ser maestros creativos, nos llama a ser maestros recursivos, pero no nos da las herramientas, entonces una de las dificultades es que no tenemos material didáctico apropiado para la edad de los niños y en este caso estoy hablando de estudiantes regulares, porque no solamente los niños con discapacidad requieren material; sino que todos necesitan material manipulable para aprender y no lo tenemos dentro del aula. Entonces el hacinamiento, la falta de recursos, de material didáctico y la exigencia, porque la evaluación, aunque debe ser formativa al final, esta busca que el estudiante demuestre ser competente en las áreas del conocimiento.</i></p>
---	--

	<p>Docentes: Inf. 5. <i>Considero que las dificultades que se presentan es de acuerdo al comportamiento que ellos tengan o de acuerdo a la situación de inclusión que ellos tengan. La dificultad mayor sería que se debe tener más recursos para poder genera otros espacios de aprendizaje, el tiempo y la cantidad de estudiantes. Porque al tener estudiantes de inclusión se requieren unos ajustes especiales, unas actividades especiales y pues obviamente con la cantidad de estudiantes, se convierte en una limitante, no hay quien este en el aula acompañando sino, que el maestro asume toda la responsabilidad para todo el grupo de estudiantes y obviamente que, si hay una dificultad en la cantidad de estudiantes y en el tiempo, porque ellos requieren mucho más explicación y acompañamiento para cada actividad.</i></p> <p><i>Pienso que, como colegio no estamos preparados para una verdadera inclusión. Como maestros hacemos un gran esfuerzo, con lo que tenemos. Pero la verdadera inclusión considero que debe hacerse con profesionales interdisciplinarios, con espacios y con recursos. Para que el estudiante se sienta a gusto y genere procesos de aprendizaje.</i></p> <p>Madres: Inf. 6. <i>Pues como no aprende así igual que los otros niños, es difícil. Y una sola profesora para todos. Cuando era pequeñito lo tenía en un colegio donde había más poquitos, Aquí hay bastantes.</i></p>
--	--

Dificultades en la implementación de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual

Esta subcategoría responde a las dificultades que los participantes en la investigación, encuentran en la implementación de la educación inclusiva. Al respecto, la misma UNESCO (2017), reconoce que “muchos factores pueden funcionar para facilitar o inhibir las prácticas inclusivas y equitativas dentro de los sistemas educativos. Algunos de estos factores son las capacidades y actitudes de los docentes, las infraestructuras, las estrategias pedagógicas y el currículo. (p. 13). De tal manera que al hablar de dificultades se hace referencia a los factores que pueden inhibir el proceso.

Con relación a lo anteriormente señalado, los participantes citaron diferentes dificultades relacionadas con la educación inclusiva. La docente de apoyo expresó que

“hay un desconocimiento de la discapacidad y eso puede generar obviamente, malos comentarios, rechazo, aislamiento en los estudiantes. Los directivos docentes por su parte hablaron de la dificultad que enfrenta el maestro al enseñar, ya que “el profesor quisiera que el niño aprendiera algo más que aquello que su misma discapacidad intelectual le permite”. Igualmente habla de la falta de compromiso por parte de algunas familias. “Lo que pasa es que en la casa no tienen apoyo, tenemos casos en que el apoyo de la casa es casi cero”.

Las docentes de aula por su parte nombraron como la mayor dificultad el número de estudiantes, calificando como “absurdo” tener entre los 35 estudiantes hasta 7 con discapacidad intelectual, esto teniendo en cuenta que puede hacerse una distribución equitativa entre los grupos que hay dentro de la misma institución. Con este sentir coincide la familia, al expresar que son muchos los estudiantes y que es difícil para los docentes atender a aquellos “que no aprenden igual que los otros”.

Se suma a lo anterior la falta de espacios, materiales y recursos. Expresan las docentes que por un lado está el llamado del ministerio de educación a ser “creativos y recursivos” y por otro está la realidad. Además de las exigencias institucionales y la evaluación a los estudiantes porque, “aunque debe ser formativa, al final, busca que el estudiante demuestre ser competente en las áreas del conocimiento”. También resaltaron las docentes como dificultad, la falta de diagnósticos oportunos, toda vez que a los estudiantes con discapacidad que no tienen un diagnóstico reportado, no se les hace flexibilización ni PIAR, lo que conlleva a ser catalogados como estudiantes con bajo rendimiento.

Entre todas las dificultades presentadas, una de las docentes manifestó incluso que como institución no se está preparados para una verdadera inclusión; porque, “como maestros hacemos un gran esfuerzo, con lo que tenemos. Pero la verdadera inclusión, considero que debe hacerse con profesionales interdisciplinarios, con espacios y con recursos. Para que el estudiante se sienta a gusto y genere procesos de aprendizaje”.

Tomando en cuenta los relatos anteriores, se hace evidente que los docentes sienten sobre sus hombros el peso de la responsabilidad del proceso educativo, porque la educación busca que el estudiante aprenda y la evaluación que el estudiante demuestre ser competente en las diferentes áreas del aprendizaje. El hacinamiento en las aulas representa una de las mayores dificultades, aunado a la falta de espacios apropiados y recursos. Este peso y este agobio del docente lleva a pensar que definitivamente hace falta todo un equipo interdisciplinar para que la educación inclusiva sea una realidad en la práctica, y que por, lo tanto la institución educativa no mesta preparada para ello.

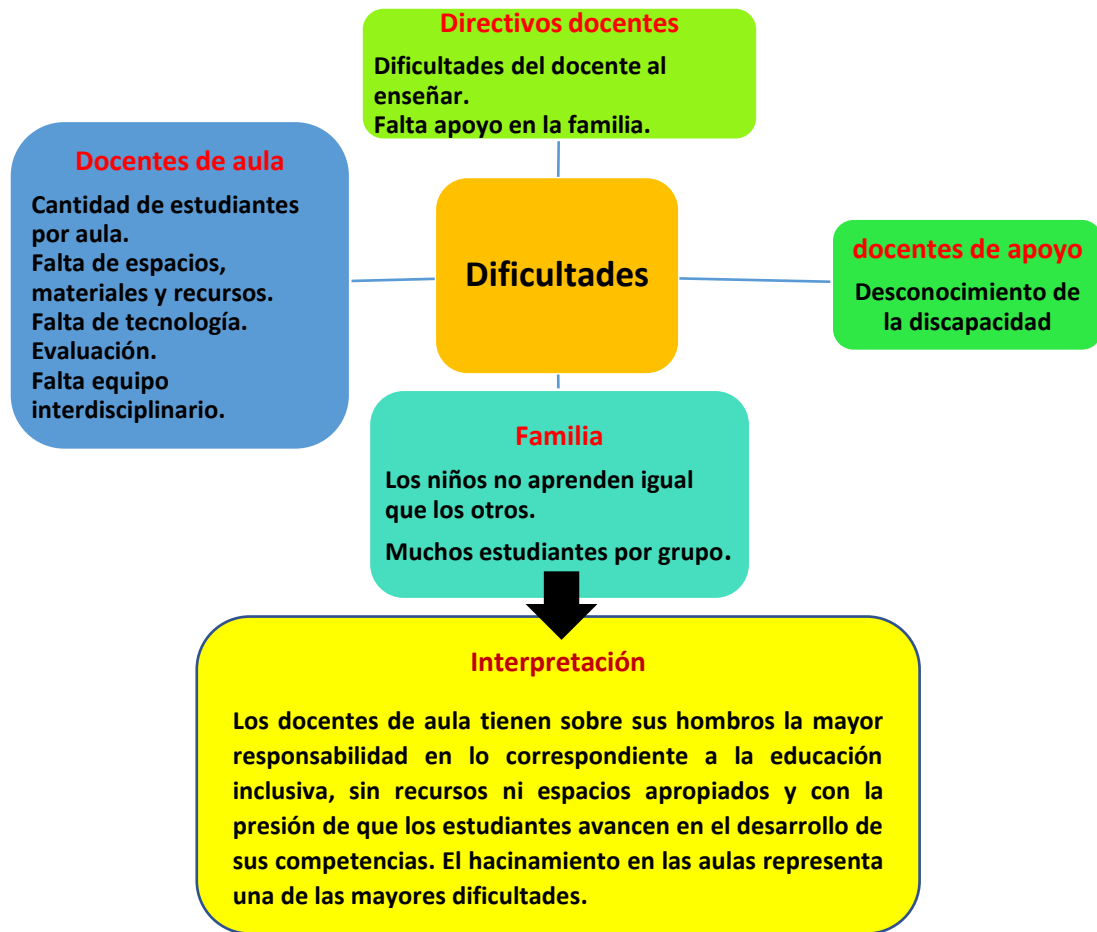


Gráfico 11. Dificultades en la implementación de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).

Cuadro N° 9. Subcategoría: Corresponsabilidad de la familia.

Categoría 2. Educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual	
Subcategoría	Resultados
Corresponsabilidad de la familia	<p>Docentes de apoyo: Inf.1. <i>Bueno dentro del decreto 1421 del 2017, está explícitamente el artículo que nos habla de las obligaciones de la familia y dentro del proceso, a los padres de familia se les lee cuales son dichas obligaciones, entendiendo que el proceso se hace de manera articulada y no es responsabilidad únicamente del docente de primaria. Entonces dentro de esas obligaciones se les socializa que es indispensable hacer el proceso de matrícula, que es indispensable hacer la actualización de los reportes médicos, que hay que realizar veeduría de la implementación del mismo decreto en el colegio, que hay que crear redes de apoyo con las demás familias, que deben tener una comunicación asertiva con los docentes y demás miembros de la comunidad educativa y que tienen que si o sí hacer cumplimiento del plan individual de ajustes razonables que se les socializa a ellos. Una de las mayores dificultades es la aceptación, aceptar que el estudiante está dentro de un proceso que tiene un ritmo de aprendizaje diferente y por ende el apoyo familiar es aún más indispensable que en otro contexto, entonces a veces en la familia no entienden y no aceptan el proceso de su hijo, entonces es muy difícil que esas obligaciones se cumplan.</i></p> <p>Directivos docentes. Inf. 2. <i>La familia es el apoyo de estos niños, a sea, niño que no esté apoyado por la familia no avanza; o sea, el viene y desarrolla su parte social pero no es mucho lo que avance en los conocimientos. En la parte académica necesita mucho más apoyo...la familia necesita amar al niño, quererlo, entenderlo, entender lo que le pasa... unas (familias) sí y otras no. Por ejemplo, este niño (nombre del niño), él no tiene ningún apoyo de la mamá. O sea, imagínese que es un niño que está en quinto, que su nivel de discapacidad no es mucho (leve), está un poquitico por debajo del parámetro para estar dentro de lo que se considera normal. Esto es de acuerdo a los exámenes que le han hecho. Otro caso es el de este niño que entró el año pasado (nombre de otro niño), es un chico que puede dar mucho más pero la mamá no lo apoya, la mamá lo sobreprotege una cosa bárbara. Es un niño que vive muy cerca, se podría ir solo para la casa (12 años, estudiante de quinto grado). Pero la mamá no</i></p>

	<p><i>lo deja, no lo deja ni pensar. Tampoco le colabora en las tareas, ni nada, entonces vive protegido, pero no hace nada.</i></p> <p>Docentes de aula: Inf. 3. <i>La familia debe estar en constante comunicación con la escuela y más que con la escuela con el maestro o maestra de su hijo. Debe estar dispuesta a seguir sus indicaciones, en cuanto a las tareas, en cuanto a terapias si se requieren o en ir buscando la manera de descubrir o potencializar el talento que el hijo tenga. La familia debe proyectar a su hijo como un adulto funcional en diferentes entornos, no solo en la escuela.</i></p> <p><i>La familia necesita conocer las características de la discapacidad del hijo y aceptarlas. La negación no ayuda y la sobreprotección tampoco. Debe haber un equilibrio. La familia también necesita apoyos, porque no es fácil y sobre todo porque nuestras familias en su mayoría es la madre quien debe asumir el rol de la crianza del hijo.</i></p> <p>Docentes de aula: Inf. 4 . <i>La familia es fundamental. Ellos contribuyen siendo parte de la escuela, interesarse, viendo como busca la manera de que el hijo sin importar su condición o la discapacidad, tenga las herramientas para que potencialice sus habilidades y sea su mejor versión, entonces la contribución es que, si el niño requiere terapias, asista a las terapias, si el niño requiere medicamento, se tome el medicamento que requiere; si el niño necesita ayuda visual pues que tenga sus gafas. Son detalles en los que solamente la familia puede ayudar para que el niño esté en la mejor condición. Pero, entonces es muy difícil, es muy complicado porque hay familias muy apáticas que quieren que la escuela haga todo el trabajo y además tienen una actitud defensiva ante los maestros porque piensan que los maestros no ayudamos, sino que vemos los defectos de los niños y no es así. Pues tenemos que tener claro, como es el estudiante, que tiene el estudiante para a partir de ahí buscar la ayuda. Entonces el apoyo de las familias si es muy importante cuando está presente y contribuye con el proceso. La familia necesita, formación, aceptación, diligencia, preocupación y ocupación. O sea, no es solo preocuparse porque el hijo tiene una discapacidad, sino ocuparse. Reconocer qué discapacidad es, interesarse por las falencias que va a presentar el hijo a lo largo de su vida y como lo puede ayudar. Pero pues, creo que no estamos lo suficientemente sensibilizados, es muy difícil la aceptación de que un hijo no es igual a los demás. Entonces es un proceso, pero hay que entender que entre más rápido se haga, mejor se puede ayudar a los hijos. Yo creo que formación, aceptación y participación, eso es lo que le falta a la familia.</i></p>
--	--

	<p>Docentes de aula: Inf. 5. <i>Bueno, lo primero es que reconozca que su hijo o su hija tiene una limitación y que le debe ayudar para potencializar ese aspecto de discapacidad que tiene, esa limitante puede ser inclusive en el uso de los recursos. La familia puede contribuir generando los espacios, asistiendo al colegio, acudiendo a las reuniones de padres para seguir los procesos y las indicaciones de los maestros, trabajar junto con la profesional de apoyo todos las recomendaciones que se hacen, organizar el material, porque a veces un niño con una situación que no sabe ni donde deja las cosas pues obviamente es muy difícil si el padre o la madre no esta muy pendiente del proceso, mucho más que un estudiante que no tenga ninguna limitación. Yo pienso que la familia necesita un acompañamiento de los profesionales interdisciplinariamente hablando, desde el ministerio de educación, aunque ellos tienen acompañamiento de la profesional de apoyo, requieren más; inclusive, cómo se sienten, como perciben la situación, como podrían ir enfrentando el día a día porque sus niños no se van a quedar en la edad de cuarto grado, ellos van a crecer y van a tener que ser competentes en muchos aspectos, entonces hay que prepararlos para su vida, no solamente para el momento de su edad escolar.</i></p> <p>Familia: Inf. 6. <i>Bueno yo le ayudo con las tareas, estoy pendiente, cuando necesita algo trato de conseguírselo, que sus colores, que sus cosas. Uno en estas condiciones necesita recursos, que el transporte, que para ir a las citas médicas... todo es plata. A veces también me siento cansada, toca trabajar, estar con él hacer las tareas, acompañarlo al parque, entonces como que no tengo un descanso.</i></p>
--	---

Corresponsabilidad de la familia

La familia es un actor fundamental que tiene corresponsabilidad dentro del proceso educativo de los hijos con discapacidad y que tiene unas obligaciones específicas establecidas en el art. 2.3.3.5.2.3.12. del decreto 1421. (2017), entre las cuales se encuentran,

adelantar los procesos de matrícula anualmente, aportar y actualizar la información requerida por la institución educativa y participar en los espacios que el establecimiento educativo propicie para su formación y fortalecimiento, y en aquellas que programe periódicamente para conocer los avances de los aprendizajes. (p. 14).

Se entiende que, al tratarse de unas obligaciones, la familia debe dar cumplimiento a cada una de las expresadas en dicho decreto.

Al respecto, los actores expresaron sus percepciones desde su respectivo contexto. La docente de apoyo dijo que desde la institución y a través de ella, (de la docente de apoyo), “se le explica a la familia cada una de las obligaciones que tiene dentro del proceso”; pero que a pesar de ello se presentan dificultades porque algunas familias “no aceptan que el estudiante está dentro de un proceso, que tiene un ritmo de aprendizaje diferente y por ende el apoyo familiar es aún más indispensable que en otro contexto”, lo cual dificulta el cumplimiento de todas sus obligaciones. Por su parte los directivos docentes reconocen que “la familia es el apoyo de estos niños, o sea, niño que no esté apoyado por la familia no avanza”.

Las docentes de aula por su parte expresaron que la familia debe reconocer que su hijo o hija “tiene una limitación y que le debe ayudar para potencializar sus posibilidades a pesar de la discapacidad. Puede además contribuir generando los espacios, asistiendo al colegio, acudiendo a las reuniones de padres para seguir los procesos y las indicaciones de los maestros, trabajar junto con la profesional de apoyo todas las recomendaciones que se hacen y ayudarle al estudiante entre otras cosas a organizar el material de estudio. Adicionalmente, debe estar en constante comunicación con la escuela y más que con la escuela con el maestro o maestra de su hijo. Debe estar dispuesta a seguir sus indicaciones, en cuanto a las tareas, en cuanto a terapias si se requieren o en ir buscando la manera de descubrir y potencializar el talento que el hijo tenga. La familia debe proyectar a su hijo como un adulto funcional en diferentes entornos, no solo en la escuela. La familia por su parte dice que cumple con responsabilidades como, ayudar con las tareas, estar pendiente y conseguir los materiales que el estudiante necesita.

De todas maneras, no resulta fácil que la familia de estudiantes con discapacidad intelectual cumpla a cabalidad con sus obligaciones. Los mismos actores educativos reconocen que ella tiene sus propias necesidades. Según la docente de apoyo, “la familia necesita aceptar el hecho de que el hijo o hija tiene una

discapacidad”; los directivos docentes expresan que la familia necesita “entender la condición de su hijo, amarlo y apoyarlo”.

Las docentes de aula por su parte expresaron que la familia necesita conocer las características de la discapacidad del hijo y aceptarlas, lo cual requiere “formación, aceptación, diligencia, preocupación y ocupación.”; es decir, “no es solo preocuparse porque el hijo tiene una discapacidad, sino ocuparse de ella”. Igualmente necesita acompañamiento de profesionales interdisciplinariamente, desde el ministerio de educación. La familia manifiesta que la familia expresa que también necesita “recursos económicos para los gastos del día a día”, entre ellos el transporte a la escuela y a las citas médicas.

De lo anteriormente relatado, se entiende que una cosa es lo que se espera de la familia y otra lo que esta puede aportar a la educación de sus hijos con discapacidad intelectual; pero además se encuentra que, ella también presenta unas necesidades que requieren ser atendidas para que mejore en el cumplimiento de sus obligaciones. Lo que se espera de la familia es que cumpla sus obligaciones en materia educativa; es decir que sea el apoyo de los niños, que los ame y los comprenda, que potencialice sus capacidades, que atienda a los llamados de la escuela, que mantenga buena comunicación con el docente de aula y que trabaje en equipo con la docente de apoyo.

Sin embargo, la familia necesita sensibilización, capacitación, preocupación y ocupación sobre la discapacidad de su hijo. Adicionalmente necesita recursos económicos y una red de apoyo, porque la mayoría de estas familias están lideradas por mujeres humildes que son cabeza de hogar y que expresan cansancio e incertidumbre frente a todo lo que implica tener un hijo con discapacidad. Pero dicho apoyo no debe ser solo en la etapa escolar del hijo, sino para proyectarlo como un adulto funcional. Se establece entonces, una relación directa entre el apoyo que la familia ofrezca y los avances que cada estudiante logre en sus aprendizajes; ya que en la parte académica necesitan mucho más acompañamiento que los demás estudiantes.



Gráfico 12. Corresponsabilidad de la familia. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022)

Cuadro N° 10. Subcategoría: Impacto de la pandemia en la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual.

Categoría 2. Educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual	
Subcategoría	resultados
Impacto de la pandemia en la educación inclusiva de	Docentes de apoyo: Inf.1. Bueno está claro que durante la pandemia tuvimos que hacer uso de las herramientas tecnológicas y esa fue una de las grandes barreras que tuvieron los estudiantes. Uno por las condiciones socioeconómicas y dos por el uso de dichas herramientas. Entonces no estábamos preparados para ello, se dificultó, por ejemplo,

estudiantes con discapacidad intelectual	<p><i>un estudiante que presenta atención dispersa no lograra concentrarse frente a un computador, donde no contaba con la reorientación del docente, donde no tiene como el apoyo de manera física. Además de eso, la pandemia trajo desmotivación en los estudiantes y trajo un retraso en la atención del sector salud, porque obviamente es necesario que un estudiante con discapacidad es importante que esté en terapias integrales, que se pueda seguir fortaleciendo articuladamente el proceso, entonces la pandemia dejó un retraso en esa atención; Prácticamente este año hemos tenido que volver a remitir para psicología, para terapia de lenguaje, y terapia física; entonces eso hace que el proceso haya retrocedido en ese sentido.</i></p> <p>Directivos docentes. Inf. 2. <i>Yo le cuento que, la pandemia generó en casi todos los chicos una dependencia, pero más de parte de los padres a los hijos, los padres quieren mantener a los hijos abrazados, apegados... una necesidad de sobreprotección. Y con mayor razón en estos niños con discapacidad. Pero es una cuestión más de los padres.</i></p> <p>Docentes de aula: Inf. 3. <i>Claramente hay un impacto tanto en lo social como en lo académico, en todos los estudiantes; pero de manera más sentida en los estudiantes con discapacidad. Ellos necesitan de la interacción constante con sus compañeros y la orientación y acompañamiento de su maestra, Por lo tanto, la pandemia si los afectó.</i></p> <p>Docentes de aula: Inf. 4. <i>Yo creo que el impacto no fue solamente para los estudiantes con discapacidad intelectual sino con todos. Hubo un atraso abismal en estos dos años en la parte académica, en la parte social y en la parte comunicativa a nivel general. Pero veamos que estos tres aspectos son los que normalmente afectan a los niños con discapacidad intelectual, que son el desarrollo cognitivo, el desarrollo social y el desarrollo comunicativo. Entonces esta población fue mucho más afectada y mucho más vulnerado su derecho a ser educado y además de esto, pues es que los estudiantes con discapacidad intelectual tienen muy bajo nivel de concentración, entonces la virtualidad no fue una estrategia que les ayudara a continuar desarrollando sus habilidades. Además, no quiero hacer una generalidad, pero sí un gran número de padres de familia en general, tienden a dejar toda la carga de la formación de sus hijos a la escuela. Entonces requerían un buen número de horas de acompañamiento para que los niños desarrollaran unas habilidades; entonces el atraso y el impacto es muy brusco, los niños en este momento son agresivos, están apáticos, están como desbordados en sus emociones; no hay control de las emociones, están más iracundos, más sensibles más retraídos. Ha sido muy difícil y mucho más con esta población que es más vulnerable.</i></p> <p>Docentes de aula: Inf. 5. <i>Considero que el impacto de la pandemia no solo es hacia los estudiantes con discapacidad intelectual sino hacia todos los estudiantes. Por ejemplo, si venían con una dificultad en</i></p>
---	--

	<p><i>lectoescritura pues ahora se evidencian mayores dificultades en los aspectos fonológicos, argumental, de procedimientos. Entonces, impactos altos sobre todo en los procesos de lectoescritura y matemáticas.</i></p> <p>Familia: INF. 6. <i>En pandemia fue difícil, las clases virtuales, el no entendía mucho porque veíamos ahí, en mi celular, muy poco lo que entendía, ni le gustaba tampoco.</i></p>
--	---

Impacto de la pandemia en la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual

Esta subcategoría muestra la percepción de los actores educativos sobre el impacto que generó la pandemia en los procesos educativos de los estudiantes con discapacidad intelectual, teniendo en cuenta que durante los años 2020 y 2021, los estudiantes debieron desarrollar el trabajo académico en casa, el cual, según el Ministerio de Educación Nacional, MEN (2020), correspondió a la “continuidad de la prestación del servicio educativo con estrategias flexibles para ser desarrolladas en los hogares, de acuerdo con los procesos de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes con el acompañamiento de los docentes”. Lo cual debió garantizar la continuidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al respecto, los participantes manifestaron que la pandemia impactó en toda la población estudiantil en general, pero en mayor medida afectó los procesos de los estudiantes con discapacidad intelectual. La docente de apoyo junto a las docentes de aula y la familia indican que, durante la pandemia fue necesario el uso de herramientas tecnológicas lo cual se convirtió en una barrera, uno por las condiciones socioeconómicas y dos por el uso de dichas herramientas. Además, desde casa, los estudiantes no tuvieron la reorientación del docente, cosa que solo se logra de manera presencial, lo cual generó desmotivación en los estudiantes.

Otro impacto mencionado por la docente de apoyo, tiene que ver con la atención del sector salud, porque obviamente “es necesario que un estudiante con discapacidad esté en terapias integrales, que se pueda seguir fortaleciendo articuladamente el

proceso, entre los servicios de salud y el servicio educativo”. En este sentido el impacto ha sido tal que ahora en el regreso a la escolaridad ha “sido necesario volver a remitir para psicología, para terapia de lenguaje, y terapia física”.

Desde la perspectiva de los directivos docentes, se percibe que la pandemia generó un fenómeno de sobreprotección por parte de la familia hacia los estudiantes con discapacidad la cual impide de cierta manera el avance en los procesos de los estudiantes. A esta perspectiva sobre la labor de la familia, las docentes también aluden a la familia, sin generalizar, pero señalando que algunas “tienden a dejar toda la carga de la formación de sus hijos a la escuela”, aún durante la pandemia.

Adicionalmente, las docentes de aula, expresaron que durante la pandemia se generó un “atraso abismal” en estos dos años en la parte académica, en la parte social y en la parte comunicativa a nivel general, pero que afecta en mayor medida a los estudiantes con discapacidad, ya que estas son las áreas mayormente afectadas por la discapacidad: el desarrollo cognitivo, el desarrollo social y el desarrollo comunicativo. En cuanto al impacto en la parte social se habla de la falta de interacción de los estudiantes con sus pares, lo cual se ve reflejado en que, al regreso a la escolaridad, “los niños son agresivos, están apáticos, están como desbordados en sus emociones; no hay control de las emociones, están más iracundos, más sensibles más retraídos”. Ha sido muy difícil y mucho más con esta población que es más vulnerable.

Según la narrativa hecha por los participantes, se observa que el impacto de la pandemia en la educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad intelectual fue negativo, afectando los procesos académicos, de socialización y los relacionados con el sector de la salud en la parte terapéutica; lo cual requiere que se retomen con los atrasos que esta situación a generado. Resulta necesario observar y considerar dicho impacto a través de estrategias que permitan superarlo.



Gráfico 13. Impacto de la pandemia en la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).

Apropiación de la norma

La normativa que orienta y regula la educación inclusiva, se encuentra establecida desde el contexto internacional, partiendo del reconocimiento de los derechos humanos y de los derechos de los niños, entre los cuales se encuentra implantado el derecho a la educación. En el ámbito nacional debe tenerse en cuenta la Ley 1618 de 2013, que tiene por objetivo garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de

los derechos de las personas con discapacidad, al igual que el decreto 1421 del 2017 que reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad.

En este orden de ideas, la apropiación de la norma se considera una subcategoría emergente dentro de la categoría Educación inclusiva, debido a que los participantes en este estudio, hacen alusión a diferentes aspectos normativos dentro de su relato.

En este sentido, se encontró que la docente de apoyo recurre a la normativa para explicar la forma como se implementa la educación inclusiva. “el proceso de educación inclusiva está basado en el decreto 1421 del 2017 que es el decreto que nos regula a los docentes, directivos docentes, a los padres de familia, a los estudiantes. Luego, hace mención a un artículo del mismo decreto para hablar de las obligaciones de la familia.” Dentro del decreto 1421 del 2017, está explícitamente el artículo que nos habla de las obligaciones de la familia y dentro del proceso, a los padres de familia se les lee cuales son dichas obligaciones, entendiendo que el proceso se hace de manera articulada y no es responsabilidad únicamente del docente de primaria”. Seguidamente lo hace para hablar de la flexibilización curricular. “La flexibilización curricular lo que nos dice es que se mantienen los objetivos generales del grado en el que está el estudiante y que es igual para todos, pero la diferencia está en la oportunidad de acceder a ese objetivo o a ese Derecho Básico de Aprendizaje” y finalmente para describir el PIAR. Este “contiene 3 anexos: Esta liderado por la docente de apoyo, el director de grado y los docentes que le den clases al estudiante”.

Entre tanto, el directivo docente se recurre al aspecto normativo al referirse al Plan Individual de ajustes Razonables (PIAR), como un elemento fundamental para la implementación de la educación inclusiva. “los recibimos tal como si fueran estudiantes regulares, pero lógicamente ellos harán lo que puedan. En ese sentido se recurre al PIAR para determinar sus avances”. De igual manera lo relaciona como eje de la enseñanza y la evaluación. “Enseñar a todos lo mismo que está enseñando en su clase y hacer las adecuaciones que están en el PIAR”.

De igual manera, las docentes de aula trajeron al contexto aspectos normativos para hablar de la atención educativa a los estudiantes con discapacidad intelectual entre ellos el proyecto Educativo de la institución y el Decreto 1421 “Se implementa (la educación inclusiva), según las directrices del colegio, que en su proyecto educativo Institucional (PEI), manifiesta que es una institución incluyente. Esto lógicamente obedece a la normativa, especialmente a lo que está contemplado en el decreto 1421”. En ese mismo sentido, hacen referencia al PIAR y a la flexibilización curricular. “A nivel institucional se diseñan y se implementan los PIAR, Plan Individual de Aprendizaje, para los estudiantes que presentan discapacidad”; “Nosotros en la institución tenemos unas herramientas que permiten hacer una flexibilización y de acuerdo a esa planeación pues obviamente que se realiza una serie de procesos de estrategias de técnicas”.

Así mismo, aparece el ámbito normativo al referir dentro de las fortalezas de la educación inclusiva que se implementa en esta institución, el reconocimiento de los derechos de los niños. “la mayor fortaleza es el reconocimiento del derecho a la educación que tienen todos los niños, sin excepción”; y algunos planteamientos de la UNESCO “...pues según la UNESCO, el enfoque de educación inclusiva es que ésta debe ser para todos y cada uno de los niños y jóvenes sin importar su condición”.

Además, entre las docentes de aula hay reconocimiento de las diferentes funciones del PIAR, entre las cuales citan las siguientes: “Lo hace el docente según una valoración pedagógica que hace a los estudiantes, la cual le permite fijar un punto de inicio y unas posibles metas para cada periodo según las características del estudiante...es un documento en el cual se plasma los ajustes que se deben realizar desde el currículo hasta las actividades en el aula...es una herramienta, como lo comenté anteriormente, que permite ir verificando la valoración, si se cumple, si no se cumple; también permite hacer seguimiento a cada una de las habilidades intelectuales... como apoyos, lo primero que tenemos es el PIAR porque desde ahí se articula la planeación”.

La familia por su parte, certificó que, en la institución educativa, le suministran la información que le concierne con respecto a su función en el contexto educativo de su hijo. "... la doctora me explicó que en algunas cosas él (el estudiante), va a trabajar a su ritmo, entonces la profe le trae su material y ahí él trabaja también en clase, él no se queda sin hacer nada, en los cuadernos tiene bastantes actividades que ha hecho...la doctora Viviana que a veces lo cita a uno a las reuniones, creo que ella es la de apoyo".

Por lo anteriormente señalado, cobra sentido esta subcategoría, debido al abordaje normativo que se evidencia en los directivos docentes, docentes de apoyo y docentes de aula, lo cual representa un indicio del compromiso de la institución y de cada uno de manera propia y de que se ha ido allanando el camino para prestar atención educativa a los estudiantes con discapacidad intelectual siguiendo los lineamientos normativos correspondientes.

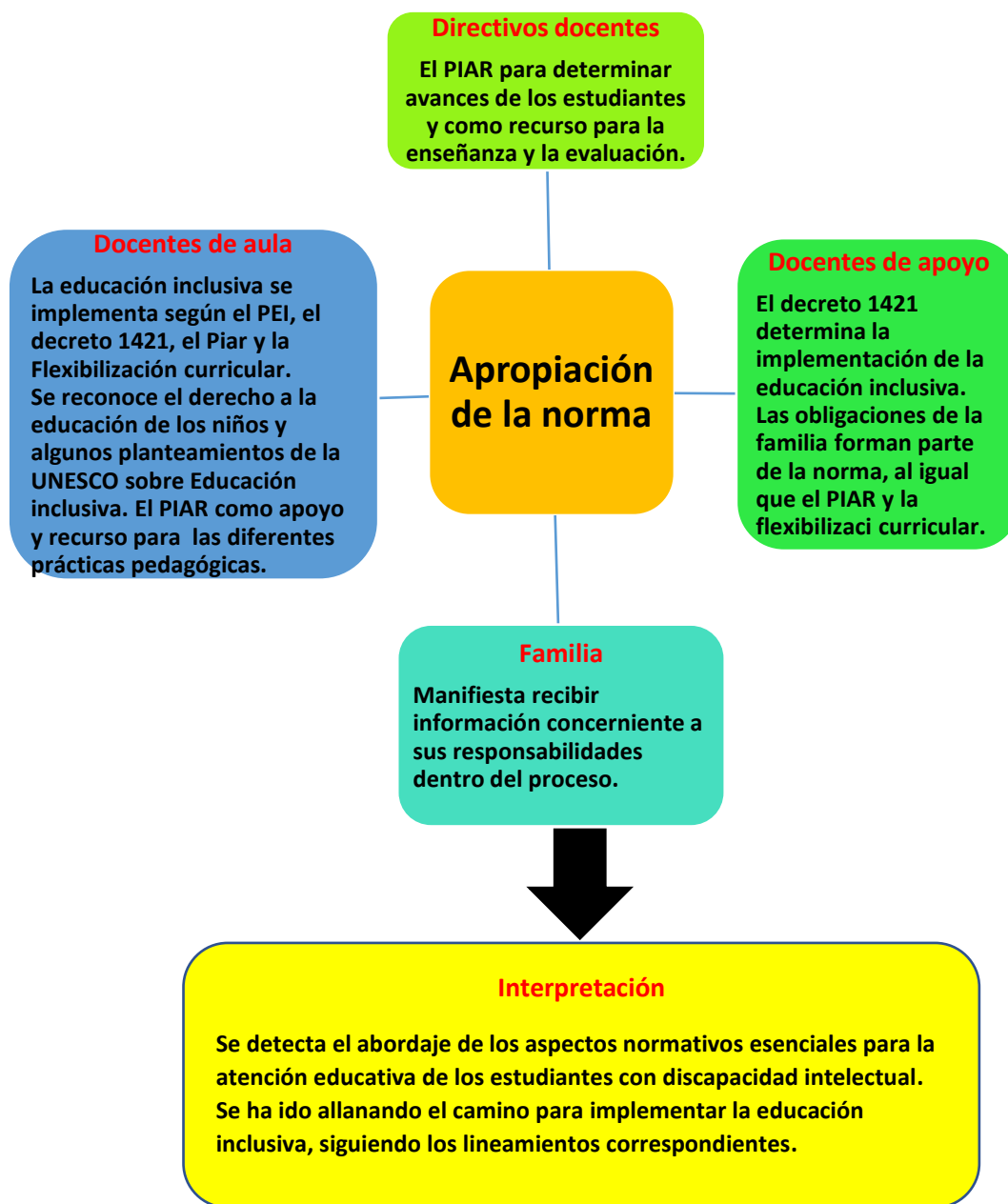


Gráfico 14. Apropiación de la norma. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).

Categoría 3: Prácticas pedagógicas en el marco de la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual en educación básica primaria en Colombia.

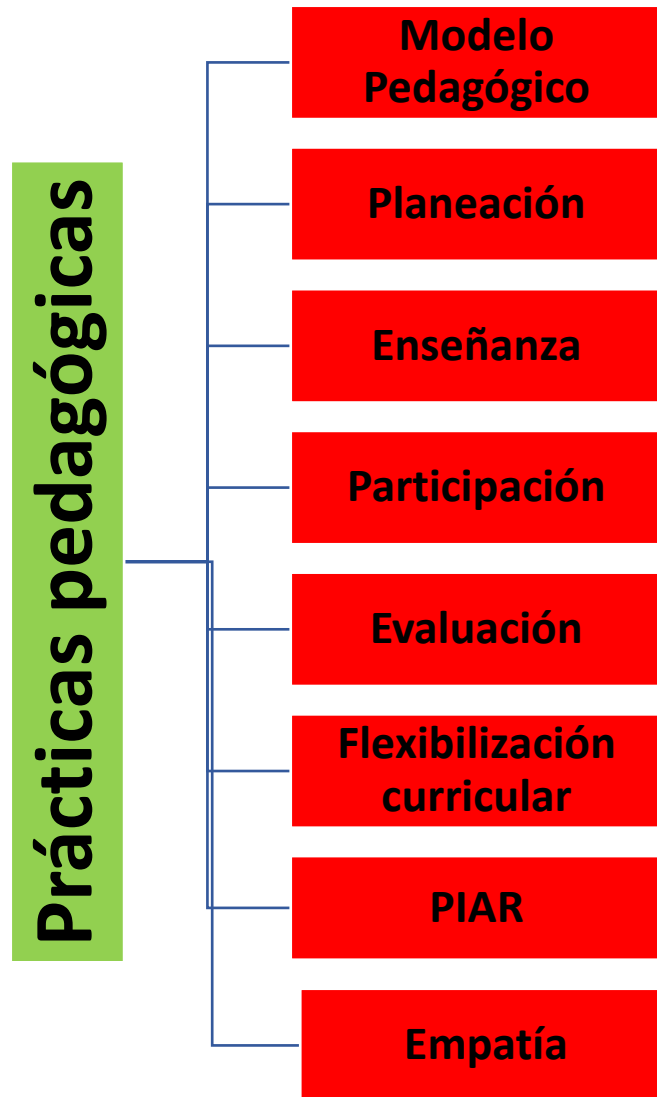


Gráfico 15. Prácticas pedagógicas y subcategorías desde los aportes de los participantes. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).

Cuadro N° 11. Subcategoría: Modelo Pedagógico.

Categoría 3. Prácticas pedagógicas	
Subcategoría	Resultados
Modelo pedagógico.	<p>Docentes de apoyo: Inf.1. <i>Bueno se pasó de un modelo de segregación e integración, eso que quiere decir que simplemente el estudiante entraba al aula y pues ahí se quedaba sin entender la dinámica de la clase por su discapacidad. Entonces se pasó de ese modelo, a un modelo de inclusión que es pensado en la flexibilización y de acuerdo al ritmo de aprendizaje del estudiante. Entonces, se entiende cual es la discapacidad del estudiante, se empieza a partir del transcurrir de los días a identificar las habilidades y se flexibiliza de acuerdo a su ritmo de aprendizaje. Básicamente es ese es el ideal y debería estar aplicándose en el aula.</i></p> <p>Directivos docentes. Inf. 2. <i>El modelo pedagógico dialogante... Que habla el maestro, el estudiante y el padre de familia., o sea, los tres son entes necesarios para la educación del niño. Es decir, no hay un orador y tampoco un escucha, no; dialogamos, eso entiendo sobre el modelo.</i></p> <p>Docentes de aula: Inf. 3. <i>Se llama modelo dialogante y está en proceso de implementación. Obviamente no es fácil desprenderse de la noche a la mañana de prácticas que han sido tradicionales. Lo bueno de este modelo es que no apunta en cien por ciento a lo meramente cognitivo lo cual favorece en cierta medida la comprensión de la diversidad en las formas de aprender...Pues está basado en el triángulo de la mente humana que tiene en cuenta lo afectivo, lo cognitivo y lo expresivo.</i></p> <p>Docentes de aula: Inf. 4 . <i>No hay un modelo pedagógico para la educación inclusiva, depende es del modelo pedagógico de la institución. En el caso de la institución a la que pertenezco está el modelo pedagógico conceptual, el cual está fundamentado en el desarrollo de la parte, cognitiva, emocional y de la parte expresiva del ser humano. Entonces digamos que de alguna manera la parte humana está dentro de este modelo pedagógico.</i></p> <p>Docentes de aula: Inf. 5 <i>Nosotros tenemos un modelo pedagógico enfocado en la pedagogía conceptual, esto quiere decir que trabajamos con algunos postulados fundamentales y que se articulan a todo acto educativo, entonces por ejemplo trabajamos triangulo de la mente humana, lo que quiere decir que se trabajan los aspectos cognitivos, expresivos y emotivos; quiere decir que tenemos que vincular todos estos aspectos que se produzca realmente un proceso de enseñanza; por lo tanto si nosotros en los actos educativos no tenemos una actividad disonante que lleve al estudiante a entender que va a aprender, para qué y cuando lo va a usar. De la misma manera, debemos tener una planeación una evaluación, unos recursos.</i></p>

	Familia: Inf. 6. <i>Pues es una buena pedagogía me parece a mí, tienen en cuenta a los niños, se preocupan por ellos, que uno venga a las reuniones y todo eso.</i>
--	--

Modelo pedagógico

Para comprender las prácticas pedagógicas que los docentes desarrollan en su quehacer, es necesario conocer el modelo pedagógico que se implementa en la institución y su relación con el enfoque de educación inclusiva.

Respecto al modelo pedagógico, los diferentes actores educativos expresaron sus apreciaciones. La docente de apoyo dijo que se ha hecho tránsito entre “un modelo de segregación e integración en el cual el estudiante simplemente entraba al aula y se quedaba sin entender la dinámica de la clase por su discapacidad; a un modelo de inclusión que es pensado en la flexibilización y de acuerdo al ritmo de aprendizaje del estudiante, donde se entiende su discapacidad, se identifican sus habilidades y se flexibiliza de acuerdo a su ritmo de aprendizaje”. Desde los directivos docentes se habla de un modelo pedagógico dialogante que permite establecer un diálogo entre la familia, la escuela representada por el docente y el estudiante.

Entre tanto, las docentes coincidieron en que el modelo pedagógico es un modelo dialogante que está “en proceso de implementación”, aunque, explicaron también que “no es fácil desprenderse de la noche a la mañana de prácticas que han sido tradicionales. Lo bueno de este modelo es que no apunta en cien por ciento a lo meramente cognitivo, lo cual favorece en cierta medida la comprensión de la diversidad en las formas de aprender, pues está basado en “postulados fundamentales que se articulan a todo acto educativo”, como por ejemplo el triángulo de la mente humana que tiene en cuenta lo afectivo, lo cognitivo y lo expresivo”, lo cual indica que “de alguna manera la parte humana está dentro de este modelo pedagógico”. Según ellas, en este modelo se utilizan herramientas, estrategias, actividades disonantes, evaluación y recursos. La perspectiva de la familia respecto al modelo pedagógico es que lo

considera como una buena pedagogía, donde se “tienen en cuenta a los niños, se preocupan por ellos”, y porque la familia esté presente en el proceso.

En ese orden de ideas, el modelo pedagógico se llama dialogante, que se basa en los postulados de pedagogía conceptual, como el del triángulo e la mente humana que tiene en cuenta los sistemas: afectivo, cognitivo y expresivo. Dentro de este modelo, un acto educativo es una clase y una actividad disonante, es aquella que busca la disposición del estudiante para adquirir el aprendizaje que se le está presentando. Además, tiene sus propias formas de planear, enseñar y evaluar. El hecho de que el modelo esté en proceso de implementación significa que se está trabajando en la adecuación de las mallas curriculares de las diferentes áreas y en la formación de los docentes para que esta apropiación se refleje en las prácticas de aula.

Finalmente, es de resaltar el hecho de que se consideren superadas las prácticas de segregación y de integración y que se hable ya de unas prácticas inclusivas pensadas en las características de los estudiantes a través de la flexibilización.

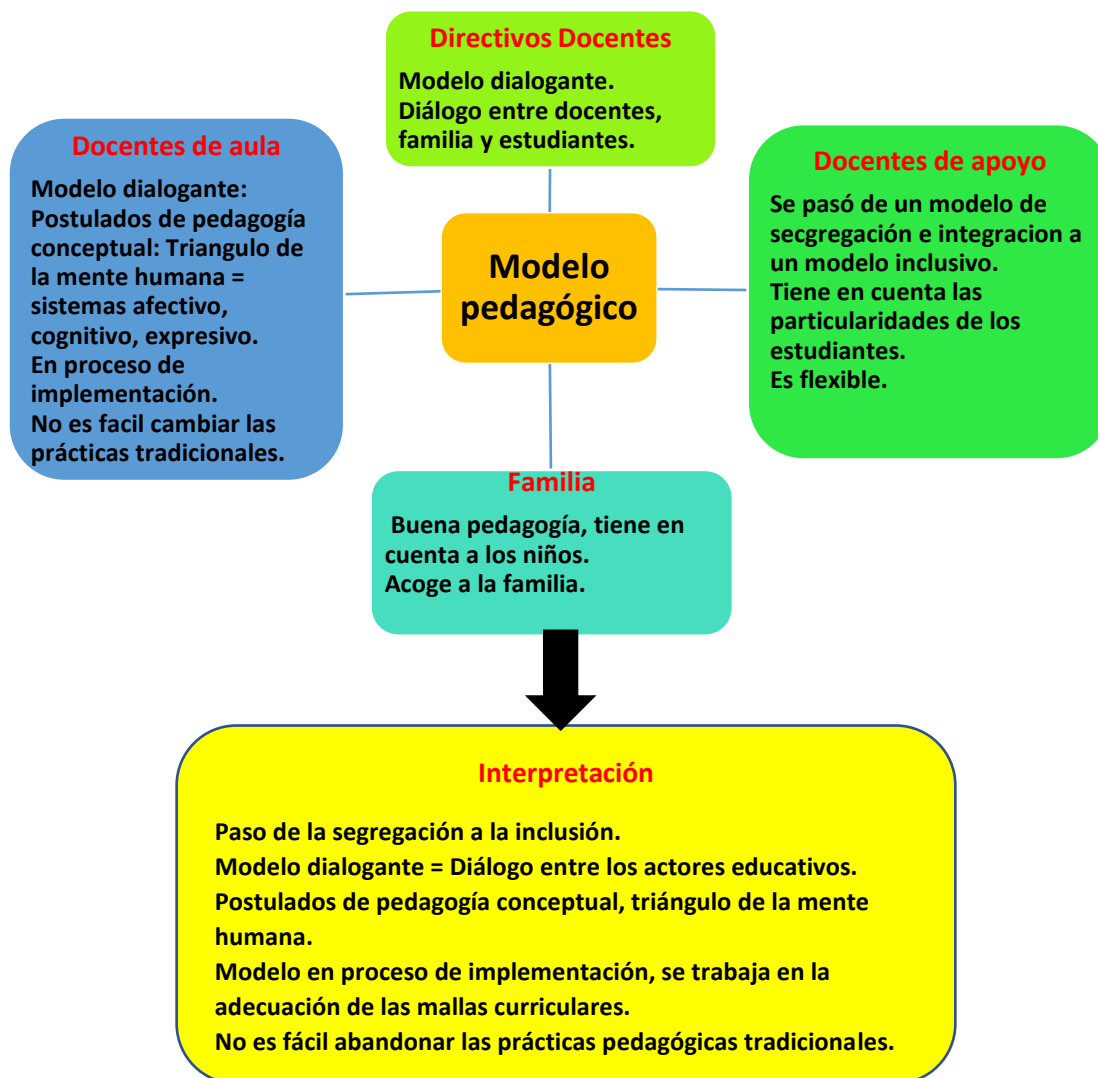


Gráfico 16. Modelo pedagógico. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).

Cuadro N° 12. Planeación de clase

Categoría 3: Prácticas Pedagógicas	
Subcategoría	resultados
Planeación de clase	Docentes de apoyo: Inf.1. <i>Los docentes deberían: uno entender la diversidad, independientemente de la discapacidad. La diversidad en cuanto al conocimiento de habilidades es múltiple. Adicional a eso entonces, si se tiene un estudiante con discapacidad entonces reconocer el nivel y las características de la discapacidad del estudiante, la habilidad que se empieza a identificar, la barrera que pueda existir a</i>

	<p><i>nivel familiar. Porque si hay una barrera a nivel familiar es muy difícil que el estudiante pueda avanzar y el ritmo de aprendizaje del estudiante. Todo eso se conjuga para poder hacer una planeación de aula que no esté dirigida solamente a unos cuantos, sino que pueda ser entendida por todos. Sí considero que una de las herramientas para los grupos donde hay estudiantes con discapacidad, es hacer una buena planeación de aula. Si hay una buena planeación, se llevan y se desarrollan las estrategias adecuadas.</i></p> <p>Directivos docentes. Inf. 2. <i>Realmente se hace el planeamiento general de la clase, y se adecúa la actividad que requiera ser ajustada de acuerdo al PIAR.</i></p> <p>Docentes de aula: Inf. 3. <i>La planeación la hago usando una secuencia didáctica que ya está establecida para la institución, la planeación es general para todo el grupo de estudiantes. Lo que varía aquí es la manera como debo desarrollar esa secuencia, o más bien la manera como voy a presentar esas temáticas o contenidos en el aula para que aquellos estudiantes con discapacidad accedan comprendan.</i></p> <p>Docentes de aula: Inf. 4 . <i>Bueno, como ya lo dije antes lo que yo más tengo en cuenta son los DUA, Diseños Universales de Aprendizaje. Con esta herramienta didáctica sin importar la condición de los estudiantes ellos aprenden y utilizo mucho material manipulable. Como estoy en grado primero, los estudiantes están en la etapa de pensamiento concreto entonces mi trabajo es más dado a utilizar material manipulativo para que ellos aprendan.</i></p> <p>Docentes de aula: Inf. 5. <i>Para planear las clases, el ejercicio y las etapas deben ser las mismas para todos. Lo único es que aquí manejamos el piar como estrategia de planeación y de acuerdo con los objetivos que se deben cumplir, lógicamente se organizan los recursos, el material, se genera un propósito de aprendizaje, se hace explicación, una modelación para el estudiante, se planea el desarrollo de la temática, la ejercitación y la evaluación para mirar si el estudiante logró el propósito que estaba establecido.</i></p> <p>Familia: Inf. 6. <i>Como le digo, la profe le trae y le da sus actividades, también para llevar para la casa algunas y ahí el niño poco a poco va haciendo.</i></p>
--	---

Planeación de clase

La planeación de clase es parte del quehacer docente, de sus prácticas pedagógicas. Dentro del enfoque de educación inclusiva, se debe tener en cuenta la diversidad de los estudiantes, de tal manera que todos tengan acceso al conocimiento y los componentes del PIAR, ya que, según el decreto 1421 (2017), Estos “son insumo para la planeación de aula del respectivo docente”. (p.6).

Con relación a lo anteriormente señalado, la docente de apoyo dijo que “los docentes deberían entender la diversidad, independientemente de la discapacidad, ya que la diversidad en cuanto al conocimiento de habilidades es múltiple, para hacer una planeación de aula que no esté dirigida solamente a unos cuantos, sino que pueda ser entendida por todos”. Ella reiteró que, una de las herramientas para los grupos donde hay estudiantes con discapacidad, es hacer una buena planeación de aula. Si hay una buena planeación, se llevan y se desarrollan las estrategias adecuadas. Entre tanto, los directivos docentes dicen que la “se hace el planeamiento general de la clase, y se adecúa la actividad que requiera ser ajustada de acuerdo al PIAR”.

Así mismo, cada una de las docentes de aula entrevistadas dio a conocer los elementos que tiene en cuenta para realizar la clase. Una de ellas dijo que hace la planeación a través de una secuencia didáctica que ya está establecida, que la planeación es la misma para el grupo en general y que “lo que varía es la manera como presenta esas temáticas o contenidos en el aula para que los estudiantes con discapacidad accedan al conocimiento y comprendan”. Otra docente dijo que ella utiliza los DUA, Diseños Universales de Aprendizaje y que con esta herramienta didáctica “todos aprenden sin importar la condición de los estudiantes y que utiliza mucho material manipulable”. La última docente dice que la planeación es la misma para todos, que tiene en cuenta el PIAR para la planeación y que esta incluye: un propósito de aprendizaje, la modelación para el estudiante, el desarrollo de la temática, la ejercitación y la evaluación para mirar si el estudiante logró el propósito que estaba establecido. La familia explica que la docente le entrega material tanto para la clase

como extra clase; “le trae y le da sus actividades, también para llevar para la casa algunas y ahí el niño poco a poco va haciendo”.

De los relatos anteriores se puede decir que, dentro de la planeación las docentes de aula identifican los elementos fundamentales para una clase en las que hay estudiantes con discapacidad intelectual. En primer lugar, que la planeación es general, que tiene en cuenta los insumos del PIAR de los estudiantes que lo requieren; se hace a través de una secuencia didáctica que responde a los postulados del modelo pedagógico que está en proceso de implementación en la institución educativa; además de elaborar materiales denominados Diseños Universales de Aprendizaje DUA, es decir que son propicios para que todos los estudiantes accedan al conocimiento planteado para dicha clase.

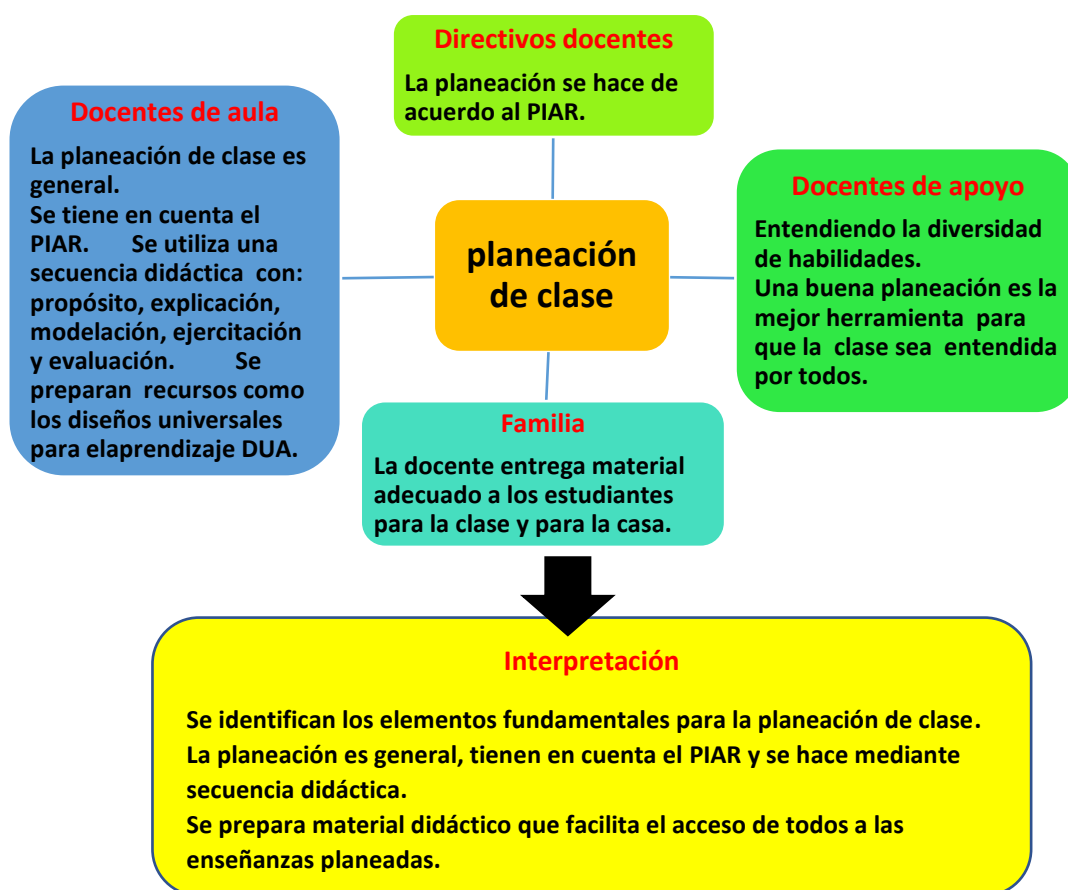


Gráfico 17. Planeación de clase. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).

Cuadro N° 13. Subcategoría: Enseñanza.

Categoría 3: Prácticas Pedagógicas	
Subcategoría	Resultados
Enseñanza	<p>Docentes de apoyo: Inf.1. <i>Aquí hay que hablar de las estrategias didácticas, de la forma de presentar la información, o el contenido de las clases, haciendo uso de los recursos con los que se cuenta. Es bien sabido que no se cuenta con materiales completos ni especializados; entonces el maestro utiliza material con el que el estudiante genere conexión con el contexto. Por ejemplo, en vez de trabajar un conteo solo con cuaderno y lápiz puede hacerlo con tapas, material reciclable, piedras etc. Además, utilizan los juegos de roles, los dibujos llamativos, a color, los pictogramas. Esto se hace desde la misma planeación de aula que hace el docente.</i></p> <p>Directivos docentes. Inf. 2. <i>Enseñar a todos lo mismo que está enseñando en su clase y hacer las adecuaciones que están en el PIAR.</i></p> <p>Docentes de aula: Inf 3. <i>Pues, hay que hacer adecuación del material con el que van a trabajar para intentar que haya un nivel de alcance del propósito que se planteó en la clase. Sin embargo, es desgastante la elaboración de materiales, debido a la falta de recursos más prácticos, un televisor, internet, ayudas para mostrar las temáticas de manera más visual, más sonora. Un video en inglés, cosas así. Pero no lo tenemos. También trato además de ubicarlos en grupos de a 2 en algunas clases para que se ayuden entre ellos.</i></p> <p>Docentes de aula: Inf. 4 . <i>El material manipulable que es para todos. Trato de hacer que el aprendizaje sea muy simple, centrando lógicamente mi atención en los estudiantes que tienen discapacidad.</i></p> <p>Docentes de aula: Inf. 5. <i>Lo primero que hago es diseñar o adaptar un material que empalme con los DBA y con las capacidades de los niños, entonces tengo unas cartillas para poder desarrollar las temáticas. En cuanto a las matemáticas trabajamos flash card o tarjetas con las operaciones, con las tables de multiplicar, de conteo, el ábaco. Todos estos materiales y ejercicios que les ayude a recordar a retener, volver a repasar y que sea más lúdico su aprendizaje; todo lo que tenga que ver con juego, con organizar material físico. No solamente para ellos sino para todos.</i></p> <p>Familia: Inf. 6. <i>Yo creo que, con paciencia, con dedicación, al niño mío lo tiene sentado ahí adelante, entonces eso le ayuda a él a ver mejor el tablero y a no distraerse tanto; a veces una compañera lo ayuda, ella me ha dicho al salir que le ayudó en algo.</i></p>

Enseñanza

En esta subcategoría se presentan las percepciones sobre la enseñanza, es decir de aquellas estrategias que el docente utiliza en el desarrollo de sus clases. Al hablar de enseñanza, se habla de la didáctica, es decir que además de pensar en el proceso de enseñanza, debe considerar también los procesos y los ritmos de aprendizaje. Al respecto, Comenio, (1998), planteó dentro de los principios básicos para el desarrollo didáctico que “la enseñanza debe tener como objetivo el aprendizaje de todo por parte de todos” (p. 4). Lo cual indica que al enseñar a grupos de estudiantes entre los cuales hay estudiantes con discapacidad intelectual, se debe garantizar que todos accedan a los aprendizajes.

En relación con lo anterior, la docente de apoyo habló de falta de recursos para los docentes, ante lo cual se recurre a los materiales existentes en el medio o materiales diseñados por el docente. “Es bien sabido que no se cuenta con materiales completos ni especializados; entonces el maestro utiliza material con el que el estudiante genere conexión con el contexto. Por ejemplo, en vez de trabajar un conteo solo con cuaderno y lápiz puede hacerlo con tapas, material reciclable, piedras etc. Además, utilizan los juegos de roles, los dibujos llamativos, a color, los pictogramas. Esto se hace desde la misma planeación de aula que hace el docente”. El directivo docente expresó que el docente de aula desarrolla su clase teniendo en cuenta lo planteado en el PIAR, “Enseñar a todos lo mismo que está enseñando en su clase y hacer las adecuaciones que están en el PIAR”.

Del mismo modo, las docentes de aula centraron su atención en la preparación de los materiales para la clase, aclarando que faltan recursos “prácticos”, “hay que hacer adecuación del material con el que vamos a trabajar para intentar que haya un nivel de alcance del propósito que se planteó para la clase. Sin embargo, es desgastante la elaboración de materiales, debido a la falta de recursos más prácticos, un televisor, internet, ayudas para mostrar las temáticas de manera más visual, más sonora. Un video en inglés, cosas así pero no lo tenemos”. Resaltaron también la conexión entre lo planeado y lo desarrollado “lo primero que hago es diseñar o adaptar un material que

empalme con los Derechos Básicos de Aprendizaje DBA y con las capacidades de los niños, entonces tengo unas cartillas para poder desarrollar las temáticas. En cuanto a las matemáticas trabajamos flash card o tarjetas con las operaciones, con las tables de multiplicar, de conteo, el ábaco. Todos estos materiales y ejercicios que les ayude a recordar a retener, volver a repasar y que sea más lúdico su aprendizaje”.

Adicional a los materiales, mencionaron algunas estrategias que facilitan el aprendizaje especialmente a aquellos con mayores dificultades “También trato además de ubicarlos en grupos de a 2 en algunas clases para que se ayuden entre ellos”; y finalmente hablan del acompañamiento particular a aquellos estudiantes que lo requieren. “Trato de hacer que el aprendizaje sea muy simple, centrando lógicamente mi atención en los estudiantes que tienen discapacidad”.

Igualmente, la familia entregó su percepción con respecto a las estrategias de enseñanza, reconociendo entre ellas la parte humana, sencilla y práctica que debe tener un docente de aula frente a sus estudiantes, “yo creo que, con paciencia, con dedicación, al niño mío lo tiene sentado ahí adelante, entonces eso le ayuda a él a ver mejor el tablero y a no distraerse tanto”. Y otro elemento adicional es el aprendizaje colaborativo; “a veces una compañera lo ayuda, ella me ha dicho al salir que le ayudó en algo”.

A partir de las narraciones anteriores se pueden resaltar varios elementos, en primer lugar, la coherencia entre la planeación y la ejecución de la clase, es decir que se busca alcanzar un propósito establecido teniendo en cuenta los lineamientos generales, en este caso citan los DBA. En segundo lugar, se tiene en cuenta los insumos plasmados en el PIAR, al igual que lo mencionaron para la planeación, en tercer lugar, el compromiso y la recursividad de las docentes de aula que buscan el aprendizaje de todos, cosa que está confirmada en la narrativa de la familia; y por último el tema de los recursos didácticos. Si bien es cierto que las docentes hablan de diseñar, preparar y de adaptar los materiales didácticos, para que los estudiantes accedan de alguna manera a los aprendizajes en sus clases, también es cierto que la falta de materiales “especializados” como ellas lo llaman o recursos tecnológicos se convierte en una

limitante o en una barrera; porque en medio de una era tecnológica, la falta de este tipo de recursos obstaculiza la “pertinencia” y hay que tener en cuenta que ésta representa uno de los principios de la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad. (Art. 1421, 2017. p. 3.)

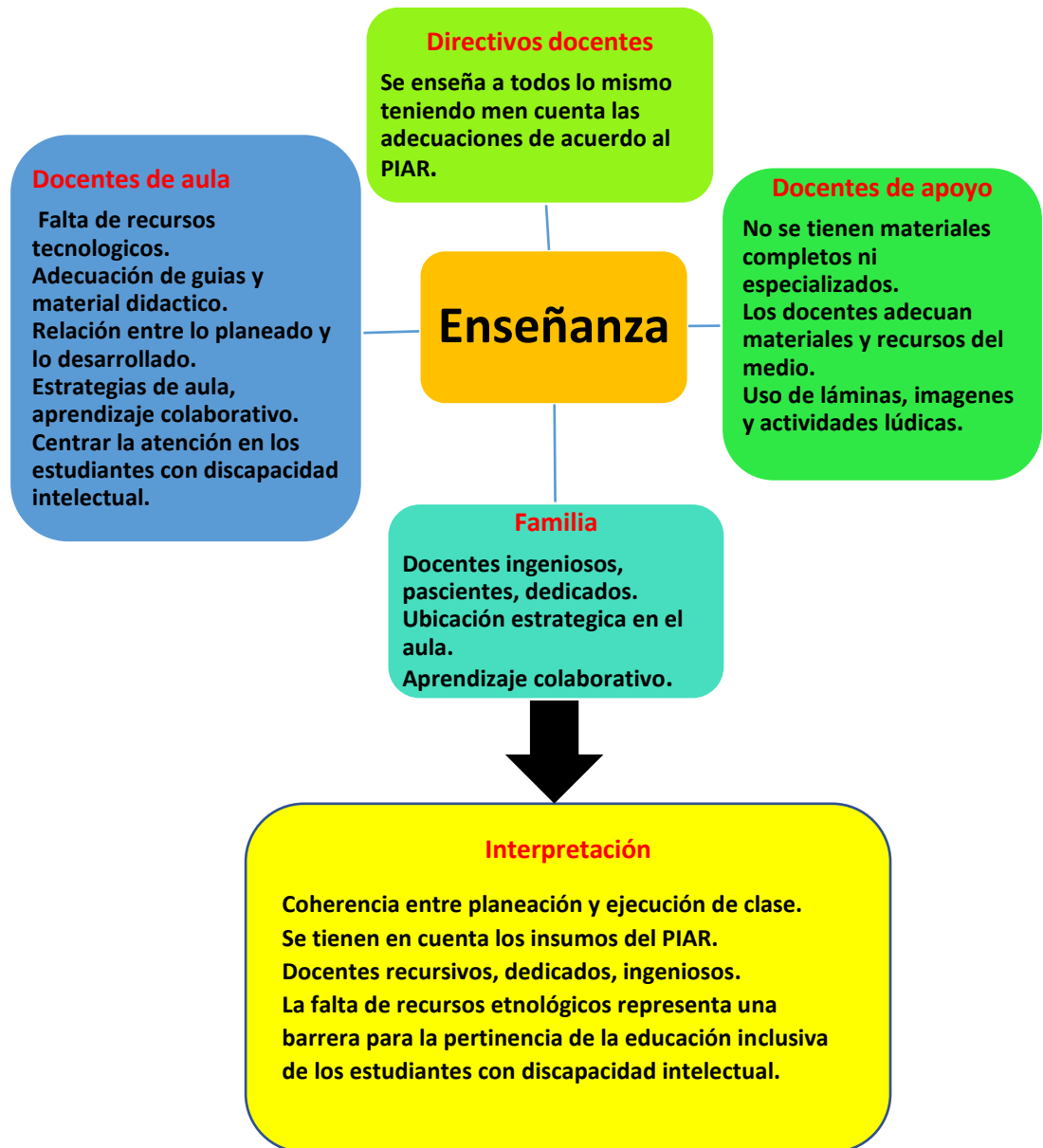


Gráfico 18. Enseñanza. tomado y adaptado de Lizarazo (2022).

Cuadro N° 14. Subcategoría: Participación.

Categoría 3: Prácticas Pedagógicas	
Subcategoría	Resultados
Participación	<p>Docentes de apoyo: Inf.1. <i>En primer lugar, es la forma de dirigirse a ellos, la invitación siempre es a que el docente genere un discurso que genere la empatía, el respeto y la tolerancia hacia el otro. Además de eso incluir actividades dinámicas, que saque al grupo un poco de la monotonía curricular y la paciencia, dedicación y el amor que pueda tener el docente dentro del aula con sus estudiantes... Todos Los estudiantes con discapacidad participan en todas las actividades que se realizan en la institución sin excepción alguna; actos culturales, campeonatos y actividades propias que se desarrollan dentro del proceso... aunque algunas veces los padres de familia no quisieran, como que los estudiantes se exhibieran, pero estas actividades son las que les permiten a los estudiantes desarrollar otras habilidades. Entonces, esas habilidades permiten por ejemplo que, si un estudiante iza bandera por rendimiento académico, estos estudiantes también lo puedan hacer por sus habilidades.</i></p> <p>Directivos docentes. Inf. 2. <i>No hay un lineamiento general, cada maestro es libre de elegir las estrategias que utiliza, de acuerdo a las características que ve en los chicos... Relacionándolos, haciéndoles partícipes de todo, todos en grupo. Pues ellos participan en danzas, en deporte, en todas. realmente ellos participan en todas las actividades.</i></p> <p>Docentes de aula: Inf 3. <i>Bueno, hay que ir estudiando sus gustos, un juego, una ronda, algo que les guste. Pero más allá yo hablé con el grupo en general, ellos saben y entienden de manera sencilla obviamente que hay estudiantes que requieren algún tipo de atención diferenciada... Una es a través del juego, donde todos participan, los juegos facilitan la interiorización de las normas. De ahí en adelante es haciéndolos partícipes en todo... Ellos participan en todas las actividades: en el caso de los chicos que tengo este año, en danzas, izadas de bandera, deportes, salidas pedagógicas. La piscina fue una locura de la emoción que tenían.</i></p> <p>Docentes de aula: Inf. 4 . <i>La empatía es una de mis estrategias, es hablarles a los niños desde la humanización, de que todos somos seres humanos, de que, aunque físicamente tenemos similitudes, pues todos somos diferentes, tenemos gustos diferentes, tenemos habilidades diferentes. Entonces desde la empatía para que ellos sean aceptados y se entienda que, aunque somos diferentes, somos iguales en derechos, tratando de tener siempre una actitud de bienvenida y de acogida.</i></p>

Tratando de no hacer tratos diferenciales, sino que lo normal es la diferencia. Esto es algo que se hace en la cotidianidad, no es planeado, a menos que yo vea que hay rechazo, hacia algún estudiante por parte de los estudiantes o de los padres, Ahí si hago un taller vivencial ya sea con los estudiantes o con la comunidad. Eso es algo que sensibiliza Es que no hago ninguna diferencia, no se ponen etiquetas, en mi caso no ha pasado que tenga estudiantes retraídos. Siempre en los primeros grados los niños se relacionan normalmente a través de los juegos

Docentes de aula: Inf. 5. *Hay algo muy importante que genera vinculo y que genera apoyo y es la empatía, la comunicación efectiva, la resolución de conflictos en el grupo, que el grupo se convierta en un apoyo para ayudar a sus compañeritos y no los aíslen, sino que todos somos incluidos en ese proceso, porque todos tenemos en algún momento una dificultad. Ellos no sienten temor de hacer las mismas actividades de sus compañeros como exposiciones, lógicamente bajando el nivel de exigencia. A ellos siempre dentro del proceso se les va orientando y se les va acompañando ...Participan en todas las actividades, por ejemplo, los 2 estudiantes que tengo, ya participaron en la izada de bandera, hicimos exposiciones y ya participaron en ellas. Ellos participan en las actividades lúdicas, académicas, culturales porque ellos tienen las capacidades para hacerlo ya que en su aspecto de movilidad no hay ninguna dificultad.*

Familia: Inf. 6. *Al principio él no quería casi entrar al salón, a veces se quedaba por ahí por fuera, pero ahí poco a poco la profe se las ingeniaba, le enviaba a otro niño para que lo llamara y lo llevara al salón. Ya no se sale casi en horas de clase. La profe me ha dicho que cuando él va al baño ya regresa solo, no hay necesidad de mandarlo a buscar... la profesora se los llevaba, allá para la cancha y los ponía a jugar, yo creo que por eso él se acomodó rápido y lo ponía a llevar y traer el balón y eso a él le llamó la atención. Él se lleva bien con todos, cuando se enoja se pone muy bravo pero los compañeros ya saben, entonces lo dejan como quietico y a él se le pasa... Eso sí el participa en todo, que en el baile; eso llega a mostrarme lo que bailó, el otro día dizque salsa y eso se mueve para los lados. Otra vez que joropo y me puso cantaleta por las cotizas, ahí le compre las cotizas. Ya bailó por ahí con el grupo en la izada de bandera que hicieron para los profes. El por lo menos no sabe leer bien y la profesora envió un video donde están leyendo todos y él estaba ahí repitiendo con los otros. También ha jugado partidos, Ya sabe hacer cestas y le gusta.*

Participación

La participación representa uno de los principios de la educación inclusiva. respecto a este, el decreto 1421, (2017), Art. 2.3.3.5.2.1.3 manifiesta que “la atención educativa a la población con discapacidad se enmarca en los principios de: calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad”. (p. 3). Esto quiere decir que, en cada uno de los espacios escolares se debe garantizar esa participación que es factor e indicador fundamental de que hay inclusión en las instituciones educativas. Todo esto sin desconocer que los diferentes actores educativos deben ser garantes de los procesos; sin embargo, éstos dependen en gran medida del liderazgo que ejerce el maestro en medio de sus prácticas pedagógicas.

En tal sentido, los participantes en la investigación presentaron sus apreciaciones, la docente de apoyo expresó que todo debe iniciar en la actitud del docente, “la invitación siempre es a que el docente genere un discurso que genere la empatía, el respeto y la tolerancia hacia el otro. Además de eso, incluir actividades dinámicas, que saque al grupo un poco de la monotonía curricular y la paciencia, dedicación y el amor que pueda tener el docente dentro del aula con sus estudiantes”. En cuanto a la participación, ella manifiesta que hay participación de los estudiantes con discapacidad intelectual en todas las actividades que se llevan a cabo en la institución, “Todos Los estudiantes con discapacidad participan en todas las actividades que se realizan en la institución sin excepción alguna: actos culturales, campeonatos y actividades propias que se desarrollan dentro del proceso... aunque algunas veces los padres de familia no quisieran, como que los estudiantes se exhibieran, pero estas actividades son las que les permiten a los estudiantes desarrollar otras habilidades.

Así mismo, el directivo docente también reconoció que existe una buena participación de los estudiantes con discapacidad intelectual, “ellos participan en danzas, en deporte, realmente ellos participan en todas las actividades”. Además, señala que cada docente es autónomo en la implementación de estrategias que le permitan

lograr la participación de sus estudiantes cada uno “es libre de elegir las estrategias que utiliza, de acuerdo a las características que ve en los chicos” y que es un proceso que se da en la práctica del día a día, “relacionándolos, haciéndoles partícipes de todo”.

Al mismo tiempo, las docentes de aula relataron la manera como fomentan la participación de todos los estudiantes, una de ella habla de la importancia de conocer a cada uno de ellos “hay que ir estudiando sus gustos, un juego, una ronda, algo que les guste”, De esta manera, reconoce el juego como una buena estrategia, “una es a través del juego, donde todos participan, los juegos facilitan la interiorización de las normas”. Otra docente habla de generar empatía y comprensión hacia la diversidad” la empatía es una de mis estrategias, es hablarles a los niños que todos somos seres humanos, de que, aunque físicamente tenemos similitudes, pues todos somos diferentes, tenemos gustos diferentes, tenemos habilidades diferentes... para que ellos sean aceptados y se entienda que, aunque somos diferentes, somos iguales en derechos, tratando de tener siempre una actitud de bienvenida y de acogida. Tratando de no hacer tratos diferenciales, sino que lo normal es la diferencia. Esto es algo que se hace en la cotidianidad, no es planeado”.

Igualmente, otra docente de aula habló de sus estrategias, entre las que resaltó generar empatía en el grupo, comunicación asertiva y resolución de conflictos, “hay algo muy importante que genera vinculo y que genera apoyo y es la empatía, la comunicación efectiva, la resolución de conflictos en el grupo, que el grupo se convierta en un apoyo para ayudar a sus compañeritos y no los aíslen, sino que todos somos incluidos en ese proceso, porque todos tenemos en algún momento una dificultad”. Estas estrategias conllevan a que los estudiantes se apoyen entre ellos, de tal manera que dan seguridad a los estudiantes con discapacidad y fortalece las habilidades para hacer las mismas cosas que hacen todos, teniendo en cuenta la flexibilización que aplica para ellos. “Ellos no sienten temor de hacer las mismas actividades de sus compañeros como exposiciones, lógicamente bajando el nivel de exigencia”.

De esta manera, las docentes de aula luego de compartir las estrategias que les dan resultado en su labor cotidiana, coincidieron en afirmar que los estudiantes con discapacidad intelectual participan en todas y cada una de las actividades que se llevan a cabo en la institución educativa, en danzas, izadas de bandera, deportes, salidas pedagógicas...participan en todas las actividades, por ejemplo, los 2 estudiantes que tengo, ya participaron en la izada de bandera, hicimos exposiciones y ya participaron en ellas. Ellos participan en las actividades lúdicas, académicas, culturales porque ellos tienen las capacidades para hacerlo ya que en su aspecto de movilidad no hay ninguna dificultad... en artísticas, manualidades, en las deportivas, desde sus habilidades y desde lo que ellos pueden hacer”.

En ese mismo contexto, la familia expresó que ha podido darse cuenta de las estrategias que la docente a utilizado para que su hijo logre integrarse al grupo, “al principio él no quería casi entrar al salón, a veces se quedaba por ahí por fuera, pero ahí poco a poco la profe se las ingeniaba, le enviaba a otro niño para que lo llamara y lo llevara al salón... la profesora se los llevaba, allá para la cancha y los ponía a jugar, yo creo que por eso él se acomodó rápido y lo ponía a llevar y traer el balón y eso a él le llamó la atención” . Igualmente, da a entender que con el paso de los días el objetivo se ha ido cumpliendo ya que el niño se adaptó a la escolaridad “ya no se sale casi en horas de clase. La profe me ha dicho que cuando él va al baño ya regresa solo, no hay necesidad de mandarlo a buscar”. Y en cuanto a la participación, la familia confirma lo expresado por los demás participantes. “El participa en todo, que en el baile...que joropo y me puso cantaleta por las cotizas. Ya bailó por ahí con el grupo en la izada de bandera... El por lo menos no sabe leer bien y la profesora envió un video donde están leyendo todos y él estaba ahí repitiendo con los otros. También ha jugado partidos, ya sabe hacer cestas y le gusta.

Con lo anteriormente expuesto, se puede resaltar que cada docente de aula es autónomo en la implementación de las estrategias que necesita para lograr la participación efectiva de los estudiantes con discapacidad intelectual y que estas dependen de las necesidades y de las características de sus estudiantes. Entre las

estrategias expuestas aparece el juego, pero dirigido, organizado y con un propósito. La generación de empatía en el grupo resulta ser una estrategia eficaz porque de ella se desprende la comunicación asertiva, la resolución de conflictos y el apoyo que cada estudiante representa para sus compañeros en un momento determinado. Finalmente se evidencia que los participantes coinciden en afirmar que los estudiantes con discapacidad intelectual participan en todas y cada una de las actividades que se llevan a cabo en la institución desde sus propias capacidades, habilidades y posibilidades. En tal sentido se percibe que la participación representa un punto fuerte entre las prácticas pedagógicas de los docentes en esta institución educativa.

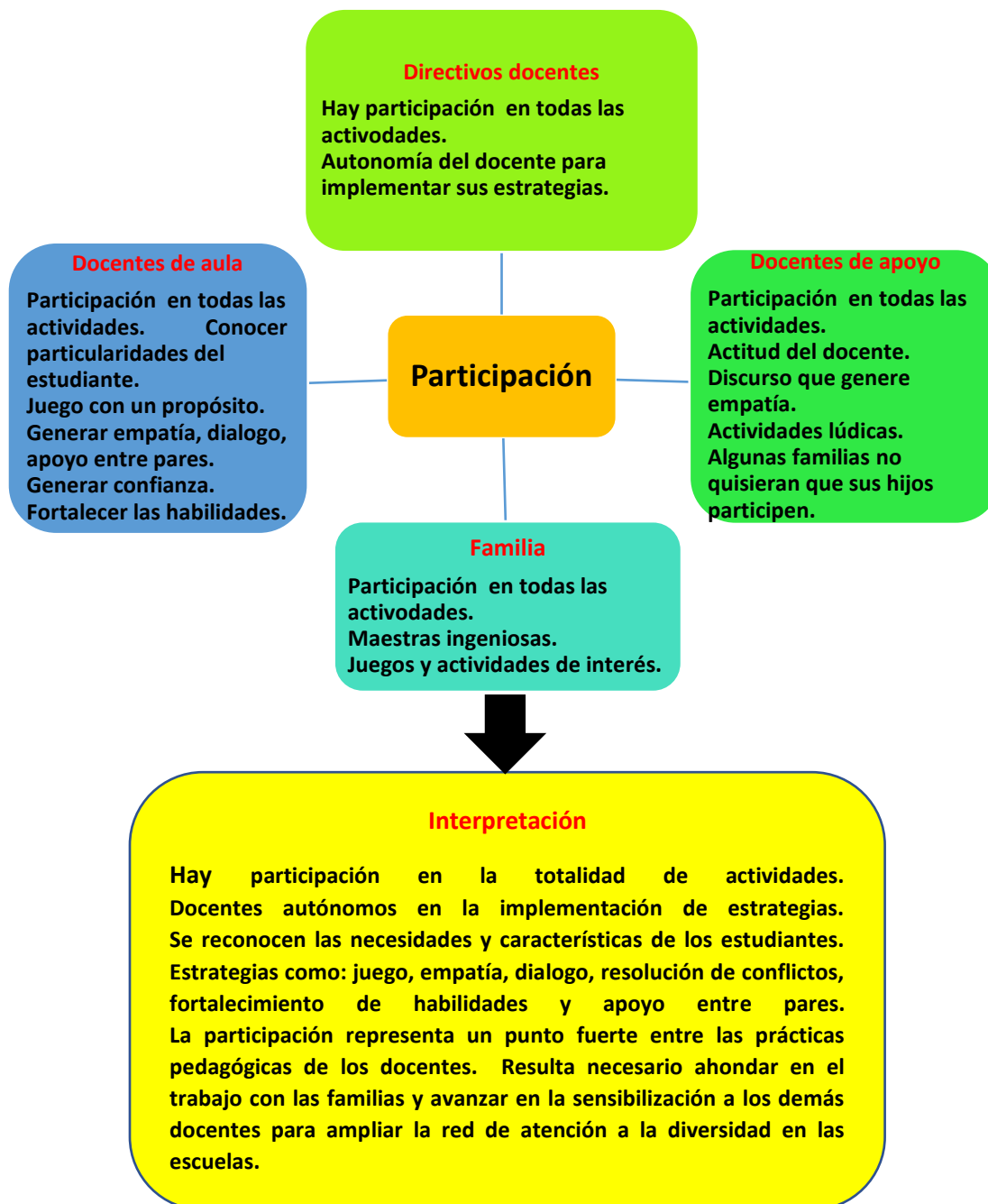


Gráfico 19. Participación. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).

Cuadro N° 15. Subcategoría: Evaluación.

Categoría 3: Prácticas pedagógicas	
Subcategoría	Resultados
Evaluación.	<p>Docentes de apoyo: Inf.1. <i>Una de las barreras que de pronto se han podido identificar en el sistema de evaluación y también en esta institución educativa, es que está muy enfocado al área cognitiva. Entonces en las preguntas anteriores hablamos de las diferentes áreas de desarrollo en las que estos estudiantes se pueden destacar, por ejemplo, en el área afectiva, en el área social, o en el área de lenguaje y comunicación; pues es difícil que bajo el sistema de evaluación se le evalúe de una mejor manera. ¿Por qué? Pues porque este sistema está enfocado a lo cognitivo. Entonces, esa es una dificultad que se presenta. De todas maneras, dependiendo de la flexibilización que se hizo en el aula, se puede evaluar de una mejor manera; no solo a los estudiantes con discapacidad sino a todos aquellos que desarrollan habilidades diferentes: como la parte artística escenográfica, en fin. Si bien se hace en el aula es necesario hacer los ajustes en el sistema de evaluación para que los estudiantes sean evaluados a partir de las habilidades en las que se destacan.</i></p> <p>Directivos docentes. Inf. 2. <i>Enseñar a todos lo mismo que está enseñando en su clase y hacer las adecuaciones que están en el PIAR.</i></p> <p>Docentes de aula: Inf 3. <i>Bueno digamos que la valoración pedagógica que me da un punto de partida se convierte en la evaluación diagnóstica. Los avances que alcance el estudiante con referencia a lo establecido en el PIAR, pues es lo que se valora. En la parte cognitiva, no hay mucha claridad hasta donde debe llegar el estudiante, así que lo importante es que avance, aunque lógicamente no lo hace en la misma medida que los demás.</i></p> <p>Docentes de aula: Inf. 4. <i>En la evaluación si hay una diferencia entre cómo evalúo a un estudiante regular y un estudiante con discapacidad intelectual. Entonces, Puede ser de manera oral, puede ser a través de un dibujo y aquí si tiene que ver lo que se haya escrito en el PIAR con la profesional de apoyo y teniendo en cuenta el aporte de los médicos, se había plasmado el objetivo de lo que el niño debía hacer, entonces ahí si lo hago diferente. A través del dibujo, de la expresión, a partir de los avances que el estudiante pueda demostrar de su evolución. Aquí si se miran las metas individuales con ese estudiante en particular.</i></p> <p>Docentes de aula: Inf. 5. <i>Recordemos que la evaluación es un proceso, entonces se evalúa de diferentes maneras. Se evalúa desde la participación, en el proceso, en el desarrollo, se evalúa el</i></p>

	<p><i>resultado final. Por ejemplo, en el caso de una construcción escrita u oral. Se valora la responsabilidad que demuestran con las actividades asignadas, con el cuidado de sus elementos de trabajo. La evaluación es un proceso integral que tiene en cuenta también las habilidades y los comportamientos; también el trabajo en equipo.</i></p> <p>Familia: Inf. 6. <i>Pues realmente no sé cómo lo evalúa, pero supongo que lo que él pueda hacer, porque como no va al ritmo de todos, entonces por ejemplo el no escribe en la evaluación, yo creo que ella le pregunta.</i></p>
--	--

Evaluación

Esta subcategoría presenta las percepciones de los diferentes actores educativos sobre la manera como se evalúa a los estudiantes con discapacidad intelectual, que comparten aula con estudiantes regulares, en instituciones educativas públicas en el marco de la educación inclusiva. En Colombia, el proceso de evaluación está orientado por el decreto 1290 (2009), cuyo propósito número 1. es “Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances”. (p.1). De tal manera que, dentro de este principio aparece inmersa la evaluación de la población de estudiantes con cualquier tipo de discapacidad y en este caso la discapacidad intelectual particularmente. De todas maneras, este decreto contiene las generalidades dentro de las cuales, cada institución educativa debió adoptar su sistema de evaluación propio.

Con respecto a la evaluación los diferentes participantes expresaron sus percepciones de la siguiente manera: la docente de apoyo dice que una de las barreras es que la evaluación se enfoca en la dimensión cognitiva. “una de las barreras que de pronto se ha podido identificar en el sistema de evaluación y también en esta institución educativa, es que está muy enfocado al área cognitiva”; sin embargo, se toma en cuenta la flexibilización a la hora de evaluar. “De todas maneras, dependiendo de la flexibilización que se hizo en el aula, se puede evaluar de una mejor manera; no solo a los estudiantes con discapacidad sino a todos aquellos que desarrollan habilidades diferentes: como la parte artística escenográfica, en fin”. También reconoció que, aunque este proceso se da en la práctica, es pertinente que aparezca explícito en el

sistema de evaluación institucional. “Si bien se hace en el aula, es necesario hacer los ajustes en el sistema de evaluación para que los estudiantes sean evaluados a partir de las habilidades en las que se destacan”. El directivo docente por su parte, dice que se evalúa de acuerdo a lo establecido en el PIAR.

De igual manera, las docentes de aula manifestaron como evalúan a los estudiantes con discapacidad intelectual, resaltando que la evaluación está centrada en las posibilidades de los estudiantes y de lo planteado en el PIAR. “En la evaluación si hay una diferencia entre cómo evalúo a un estudiante regular y un estudiante con discapacidad intelectual. Entonces, puede ser de manera oral, puede ser a través de un dibujo y aquí si tiene que ver lo que se haya escrito en el PIAR con la profesional de apoyo y teniendo en cuenta el aporte de los médicos, se había plasmado el objetivo de lo que el niño debía hacer, entonces ahí si lo hago diferente. A través del dibujo, de la expresión, a partir de los avances que el estudiante pueda demostrar de su evolución. Aquí si se miran las metas individuales con ese estudiante en particular”.

Así mismo, hablaron de diferentes tipos de evaluación: diagnóstica, en el proceso, en la responsabilidad y en el resultado final. “la valoración pedagógica me da un punto de partida, se convierte en la evaluación diagnóstica”. “Se evalúa desde la participación, en el proceso, en el desarrollo, se evalúa el resultado final...Se valora la responsabilidad que demuestren con las actividades asignadas, con el cuidado de sus elementos de trabajo. La evaluación es un proceso integral que tiene en cuenta también las habilidades y los comportamientos; también el trabajo en equipo”. Entre tanto, la familia manifiesta no saber cómo evalúan a su hijo con discapacidad, pero hace una suposición al respecto. “realmente no sé cómo lo evalúa, pero supongo que lo que él pueda hacer, porque como no va al ritmo de todos”.

Por consiguiente, se percibe que las docentes de aula aplican diferentes estrategias para revisar los avances de sus estudiantes y en diferentes momentos, estos es evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Al revisar el sistema evaluativo la institución se encuentra que se evalúan porcentualmente los tres saberes de los estudiantes, siendo asignado el 30% al ser, 40% al hacer y 30 % al ser, lo cual se

relaciona con lo expresado por una de las docentes sobre los elementos que tienen en cuenta para evaluar. Puede hacerse una revisión conjunta de este sistema evaluativo y proponer ajustes si hay lugar a ello, al igual que socializar con las familias el proceso de evaluación.

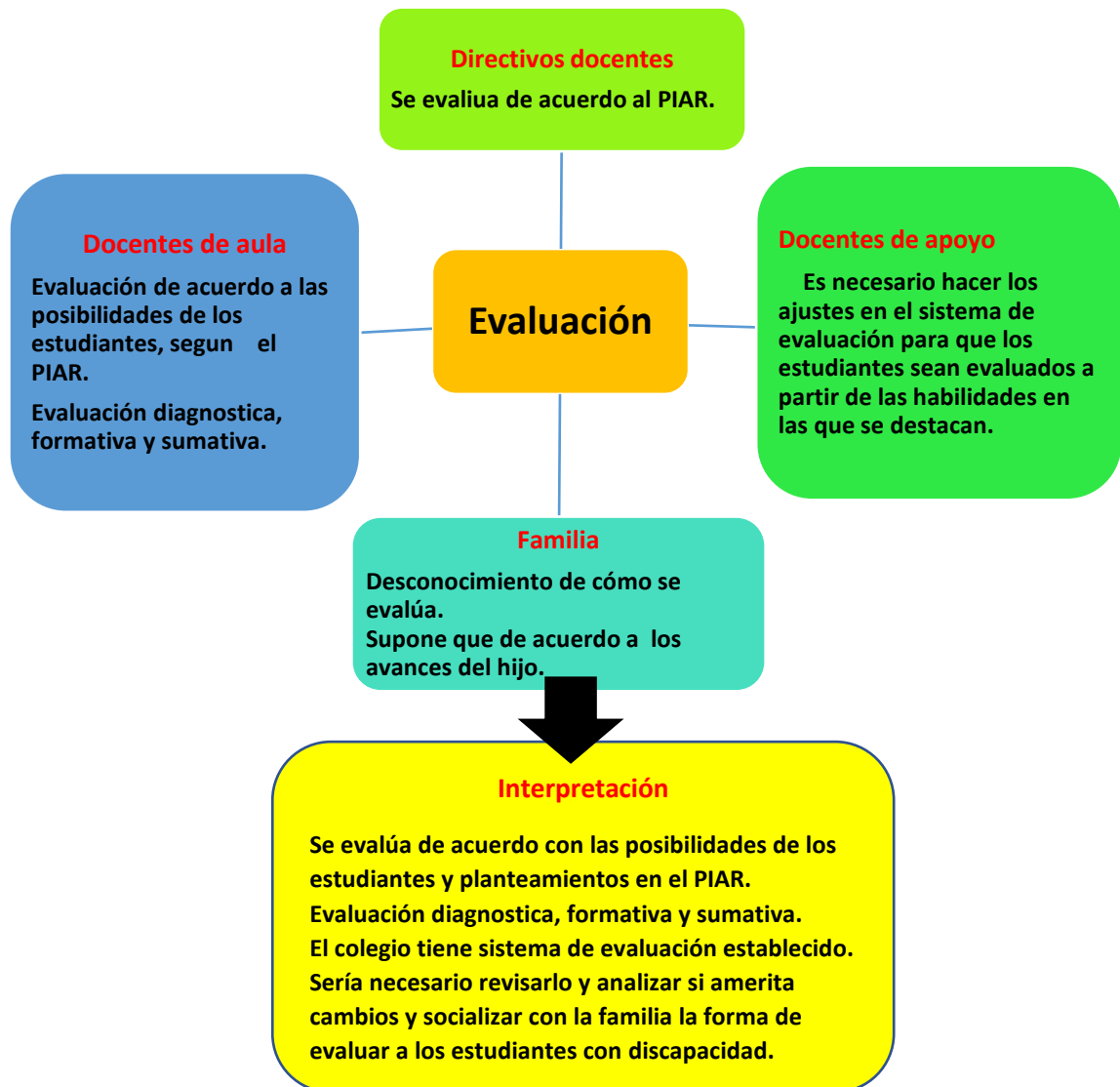


Gráfico 20. Evaluación. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).

Cuadro N° 16. Subcategoría: Flexibilización curricular

Categoría 3: Prácticas Pedagógicas	
Subcategoría	Resultados
Flexibilización curricular.	<p>Docentes de apoyo: Inf.1. <i>La flexibilización curricular lo que nos dice es que se mantienen los objetivos generales del grado en el que está el estudiante y que es igual para todos, pero la diferencia está en la oportunidad de acceder a ese objetivo o a ese Derecho Básico de Aprendizaje (DBA). Entonces si el estudiante solo aprende de manera visual, es necesario que el estudiante pueda acceder al conocimiento de manera visual. Pero sí o sí los objetivos son los mismos para todos los estudiantes.</i></p> <p>Directivos docentes. Inf. 2. <i>Pues, la profesional de apoyo estudia el caso del niño, si?, y junto con el maestro realizan el PIAR, que va determinando hasta dónde puede llegar el chico, en la parte académica, dadas las características de su discapacidad.</i></p> <p>Docentes de aula: inf. 3 . <i>En la flexibilización se toman en cuenta los estándares o los derechos básicos de aprendizaje de las diferentes áreas, esos son los mismos para todo el grado. Se flexibiliza el nivel de complejidad y la manera como se le presenta ese aprendizaje a los estudiantes.</i></p> <p>Docentes de aula: Inf. 4 . <i>Bueno, yo hago ajustes razonables en el piar, puedo hacer ajustes del tiempo de permanencia en el aula, puedo hacer ajustes a la parte académica, es decir que me pongo metas para que el estudiante alcance y las voy aumentando en la medida en que el estudiante avance. Y también me dedico mucho a la parte de la aceptación, de la empatía y de la comprensión. Entonces la flexibilización curricular no siempre está escrita, sino que es algo que también va resultando del día a día. Como seres humanos, no siempre amanecemos de la misma manera entonces hay cosas que flexibilizar según corresponda. Entonces se hacen ajuste de tiempo, de actividades, de ubicación en el salón, de tiempo al aire libre.</i></p> <p>Docentes de aula: Inf. 5 . <i>En mi caso, nosotros trabajamos la flexibilización en las 4 áreas fundamentales: Matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales y lo que hacemos es que de acuerdo a las habilidades de los estudiantes proponemos unos objetivos y unos logros para cumplir. Entonces se hace con el DBA del área y se baja el nivel de profundidad de tal manera que el estudiante tenga acceso a ese aprendizaje y pueda producir algo al respecto. Por ejemplo, si el estudiante tiene que producir un texto con estructura de inicio, nudo y desenlace, pues en la flexibilización se busca que el estudiante logre producir ideas con orden lógico.</i></p>

	<p>Familia: inf. 6. <i>Si señora, le enseñan casi todo lo mismo, lo único es que el hace lo que puede. En español como le digo, el apenas está aprendiendo entonces el tiene su cartilla para practicar lectura y escribir. En matemáticas la profe le da fotocopias de acuerdo a lo que el puede hacer.</i></p>
--	---

Flexibilización curricular

Esta subcategoría surgió de los relatos de las docentes de aula sobre la flexibilización curricular en educación inclusiva. El currículo flexible, está establecido en el decreto 1421 (2017), como

aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos, es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje de sus estudiantes, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender y participar.

Es decir que se debe garantizar a todos los estudiantes el alcance del objetivo que se tiene para el grado al cual el pertenece.

En este sentido, la docente de apoyo explica la flexibilización curricular tal como aparece en la normativa y agrega un como ejemplo que, “si el estudiante solo aprende de manera visual, es necesario que él pueda acceder al conocimiento de esa manera”. Los directivos docentes por su parte expresan que “la profesional de apoyo estudia el caso de cada niño y junto con el docente de aula realizan el PIAR, que va determinando hasta dónde puede avanzar el estudiante en la parte académica, dadas las características de su discapacidad”.

En cuanto a las docentes, una de ellas expresa que en la flexibilización” se toman en cuenta los estándares o los derechos básicos de aprendizaje de las diferentes áreas”, los cuales son los mismos para todo el grado y “se flexibiliza el nivel de complejidad y la manera como se le presenta ese aprendizaje a los estudiantes”. Otra docente dice que “se puede hacer ajustes del tiempo de permanencia del estudiante en el aula, en la parte académica; de ubicación en el salón y de espacio. Pero

adicionalmente en la parte humana ya que “no siempre amanecemos de la misma manera”, hay que tener aceptación, empatía y la comprensión; es decir que la flexibilización curricular “no siempre está escrita, sino que es algo que también va resultando del día a día”. Otra docente expresa que hace flexibilización curricular “en las 4 áreas fundamentales” lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales. La familia por su parte expresa que a su hijo le enseñan casi todo lo mismo, lo único es que el hace lo que puede y pone como ejemplo las áreas de lenguaje y matemáticas, en la que su hijo recibe material adaptado al nivel de desarrollo que ha alcanzado en dichas asignaturas.

En ese orden de ideas, se observa que las percepciones de los participantes frente al currículo flexible están enfocadas desde su rol y contexto. Las docentes tienen claridad en que la flexibilización busca que todos los estudiantes accedan a los objetivos del grado en el que está el estudiante y para ello se debe pensar y elaborar materiales didácticos que respondan a la manera como el estudiante puede aprender. En ese sentido, se puede priorizar la flexibilización de en las áreas fundamentales, es decir aquellas que requieren el desarrollo de mayores procesos cognitivos. Ninguno de los participantes habla explícitamente de la evaluación, pero está implícita en el relato y en los ejemplos que presentan. Resulta notorio el hecho de que la flexibilización no se limita a la parte académica, sino que debe estar implícita en la parte humana del docente, en su actitud empática y comprensiva.

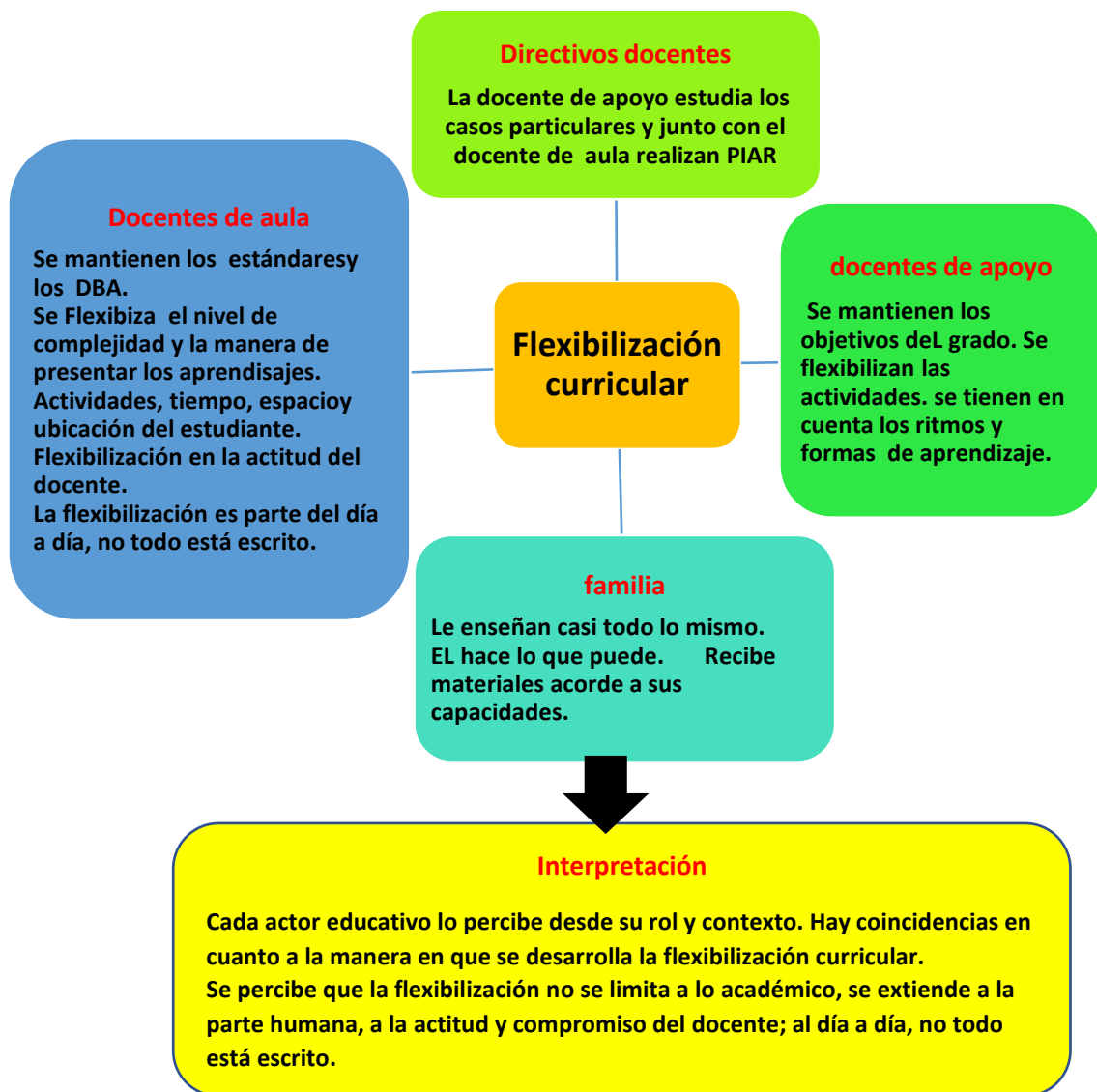


Gráfico 21. Flexibilización curricular. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).

Cuadro N° 17. Subcategoría: Plan Individual de ajustes Razonables PIAR.

Categoría 3: Prácticas Pedagógicas	
Subcategoría	Resultados
Plan Individual de ajustes Razonables PIAR	<p>Docentes de apoyo: Inf.1. <i>Bueno, el PIAR Esta liderado por la docente de apoyo, el director de grado y los docentes que le den clases al estudiante. Contiene 3 anexos: El primer anexo del PIAR contiene una ficha de preguntas de información del estudiante, como la información básica del diagnóstico, del consumo de medicamentos, si requiere algún tipo de apoyo para su movilidad, si asiste a terapias; es una información completa sobre el estudiante en cuanto a su salud. Luego tenemos el anexo 2 que es como el plan general, allí se establecen los DBA, que son los Derechos Básicos de Aprendizaje, se identifican las barreras del contexto, no las barreras de la discapacidad pues porque la discapacidad no se va a ir. Entonces son las barreras del contexto y a partir de estas y de las habilidades que se identifiquen se hacen los ajustes de manera escrita. Por último, el anexo 3 es un acta de acuerdos que es donde se le socializa al padre de familia lo que el docente de aula está flexibilizando para su hijo, el padre de familia debe estar de acuerdo y si o sí cumplir con aquello que se le sugiere. Entonces muchas veces se le sugiere refuerzos en alguna otra actividad o acompañamiento en la generación de hábitos de estudio o en el tema de pautas de crianza; entonces esta acta se socializa y se firma.</i></p> <p>Directivos docentes. Inf. 2. <i>Como su nombre lo indica, es individual de acuerdo a las características de cada niño.</i></p> <p>Docentes de aula: Inf. 3. <i>El PIAR es tal vez la mejor herramienta que tenemos a la mano los docentes. Es nuestra guía de atención al estudiante. Lo hace el docente según una valoración pedagógica que hace a los estudiantes, la cual le permite fijar un punto de inicio y unas posibles metas para cada periodo según las características del estudiante. Esto se va desarrollando y se va evaluando periódicamente, obviamente bajo el acompañamiento de la profesional de apoyo.</i></p> <p>Docentes de aula: Inf. 4 . <i>Bueno, el PIAR es un documento en el cual se plasma los ajustes que se deben realizar desde el currículo hasta las actividades en el aula. En el se colocan las metas y los objetivos a alcanzar durante el periodo académico. Es precisamente como las sugerencias de lo que los estudiantes pueden alcanzar dependiendo de sus avances y de su discapacidad. Básicamente es eso, las metas, los objetivos, las observaciones, las recomendaciones que se dan como maestro, la valoración pedagógica que se le hace al estudiante para que se puedan alcanzar unas metas a corto, mediano y largo plazo.</i></p>

	<p>Docentes de aula: Inf. 5. <i>El PIAR es una herramienta, como lo comenté anteriormente, que permite ir verificando la valoración, si se cumple, si no se cumple; también permite hacer seguimiento a cada una de las habilidades intelectuales. Por ejemplo, como esta su nivel de atención, cuales son las posibles dificultades, los tiempos. Con esta herramienta generamos una planeación de acuerdo a una valoración pedagógica que se hace al estudiante con discapacidad.</i></p> <p>Familia: Inf. 6. <i>Si señora, no recuerdo ahorita como se llama, pero la doctora me explicó que en algunas cosas él va a trabajar a su ritmo, entonces la profe le trae su material y ahí él trabaja también en clase, él no se queda sin hacer nada, en los cuadernos tiene artas actividades también que ha hecho.</i></p>
--	--

Plan individual de Ajustes Razonables PIAR

El Plan Individual de ajustes Razonables PIAR, aparece de manera repetitiva y constante en los relatos de los participantes en el estudio y no es para menos, ya que este representa un elemento fundamental para la educación inclusiva. Al respecto, el decreto 1421(2017), lo define como

una herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción. Son insumo para la planeación de aula del respectivo docente. (p.6).

Es decir que se convierte en la herramienta principal y de primera mano para todos los docentes de estudiantes con discapacidad.

Respecto al PIAR, la docente orientadora, explicó de manera detallada en qué consiste y las cada una de las partes que lo conforman: “El primer anexo del PIAR contiene una ficha de preguntas de información del estudiante. 2 que es como el plan general, allí se establecen los DBA, que son los Derechos Básicos de Aprendizaje, se identifican las barreras del contexto, no las barreras de la discapacidad pues porque la discapacidad no se va a ir. A partir de éstas y de las habilidades que se identifiquen se

hacen los ajustes de manera escrita. Por último, el anexo 3 es un acta de acuerdos donde se le socializa al padre de familia lo que el docente de aula está flexibilizando para su hijo, el padre de familia debe estar de acuerdo y sí o sí cumplir con aquello que se le sugiere”. Además, está liderado por la docente de apoyo, el director de grado y los docentes que le den clases al estudiante. Al respecto, el directivo docente lo mencionó como el plan individual que se le hace a cada uno de los estudiantes que lo requieren y lo relacionó como un elemento fundamental para la planeación, la enseñanza, y la evaluación de los estudiantes con discapacidad intelectual en esa institución.

Entre tanto, las docentes de aula reconocieron que el PIAR “es tal vez la mejor herramienta que tienen a la mano los docentes y representa la guía de atención al estudiante. “Lo hace el docente según una valoración pedagógica que hace a los estudiantes, la cual le permite fijar un punto de inicio y unas posibles metas para cada periodo según las características del estudiante. Esto se va desarrollando y se va evaluando periódicamente, obviamente bajo el acompañamiento de la profesional de apoyo”. Igualmente lo describen como “un documento en el cual se plasman los ajustes que se deben realizar desde el currículo hasta las actividades en el aula, al igual que las metas y los objetivos a alcanzar durante cada periodo académico” y que “permite hacer seguimiento a cada una de las habilidades intelectuales, por ejemplo, como esta su nivel de atención y cuáles son las posibles dificultades. El PIAR es mencionado por las docentes además como una herramienta que tienen en cuenta para planear la clase, para desarrollarla y para evaluar.

La familia por su parte no recuerda el nombre del documento (PIAR), pero manifiesta que la “doctora” (docente de apoyo), le explicó que su hijo va a trabajar “a su ritmo” y que la docente le trae el material adecuado para que el estudiante trabaje durante la clase.

Respecto a lo narrado por los participantes se percibe una sincronía en los relatos, lo cual indica que hay claridad en cuanto a qué es el PIAR y cuál es su función dentro de las prácticas pedagógicas, puesto que permite detectar las habilidades del

estudiante y respecto a ellas planear la clase, enseñar, hacer seguimiento y evaluar. Además de descubrir las barreras del contexto para minimizarlas y hacer las respectivas recomendaciones a la familia. es decir que Hay claridad respecto a las responsabilidades que cada uno de los actores educativos tiene en cuanto a la elaboración e implementación. Puede decirse que el PIAR es un eje muy fuerte en la implementación de la educación inclusiva a través de las prácticas pedagógicas.

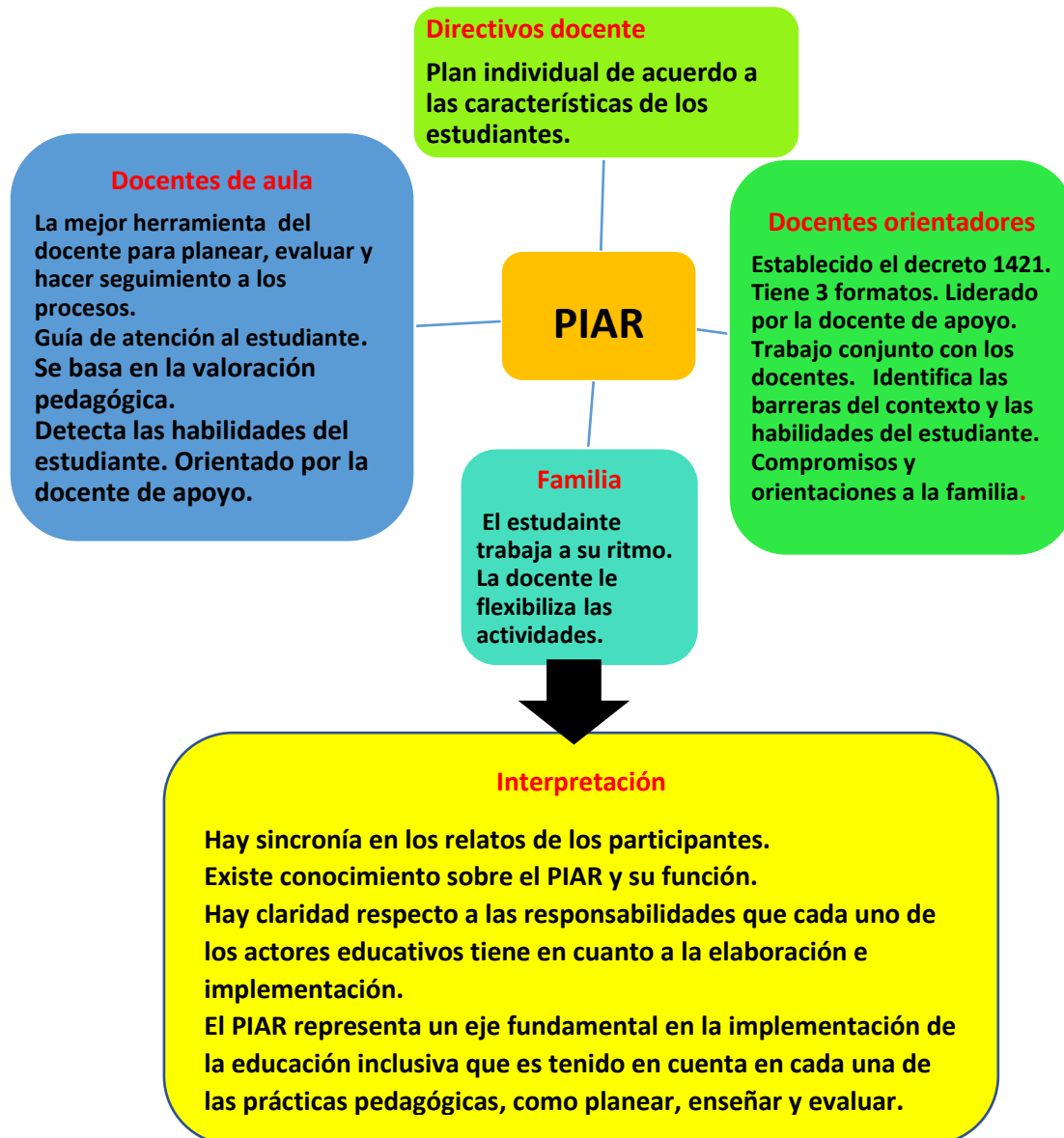


Gráfico 22. Plan individual de ajustes razonables PIAR. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).

Empatía

La empatía es considerada como una subcategoría emergente en este estudio, debido a que aparece de manera recurrente en los diálogos de los participantes. Este es un término bastante común en el área de las ciencias humanas y se usa de manera generalizada para expresar la capacidad que tiene una persona de ponerse en el lugar de otra. Al respecto, Goleman (1995), define la empatía como “conexión emocional” (p. 130), es decir que, una persona empática, no se limita a saber lo que le pasa al otro, sino que realmente se puede de sentir lo que el otro está sintiendo.

De esta manera, algunos actores educativos dijeron que recurren a la empatía en diferentes situaciones, dentro del contexto de la educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad intelectual en educación básica primaria. En primer lugar, la docente de apoyo habló de la empatía del docente en su discurso que usa con todos los estudiantes en general “es la forma de dirigirse a ellos, la invitación siempre es a que el docente genere un discurso que genere la empatía, el respeto y la tolerancia hacia el otro”. El directivo docente la menciona al referirse a la familia y a lo que esta necesita para apoyar a al niño “Amor, quererlo, entenderlo, entender lo que le pasa”.

Con respecto a las docentes de aula, ellas expresaron de generar empatía en todos los estudiantes de sus grupos y también en los padres de familia, para que todos los niños sean aceptados y reconocidos. “Bueno, yo procuro crear en el grupo de estudiantes la empatía, la parte humana, no solamente en el grupo de estudiantes sino también en los padres de familia. por qué?, porque estas competencias son mucho más importantes para el estudiante, el sentirse y verse aceptado. El sentirse parte de un grupo, entonces yo creo que la parte social es muy importante y los aprendizajes para la vida”. De esta manera buscan facilitar la adaptación y la participación de todos los estudiantes con discapacidad. “...desde la empatía, para que ellos sean aceptados y se entienda que, aunque somos diferentes, somos iguales en derechos, tratando de tener siempre una actitud de bienvenida y de acogida. Tratando de no hacer tratos diferenciales, sino que lo normal es la diferencia.

Igualmente, aparece la empatía como un apoyo en medio de todos los procesos. “Hay algo muy importante que genera vínculo y que genera apoyo y es la empatía, la comunicación efectiva, la resolución de conflictos en el grupo, que el grupo se convierta en un apoyo para ayudar a sus compañeritos y no los aíslen, sino que todos somos incluidos en ese proceso, porque todos tenemos en algún momento una dificultad”. Y finalmente, la empatía aparece entre los Desafíos de los docentes de aula que tienen estudiantes con discapacidad intelectual. “comprender las necesidades de los estudiantes que tienen estas discapacidades y poder desarrollar los procesos que les son permitidos”.

La familia entre tanto no nombra directamente la empatía, pero la relaciona al hablar de los desafíos que tienen los docentes que educan a los niños con discapacidad en la escuela. “...la paciencia, pero también el cariño, la dedicación, porque con todos esos niños que hay en el salón”.

Con lo anteriormente señalado, queda demostrado que la empatía debe formar parte de los valores de los docentes, en su discurso, en su actitud cotidiana y como ingrediente fundamental de sus prácticas pedagógicas. Adicionalmente, debe promoverse al interior de la comunidad escolar, con el fin de que todos los estudiantes se sientan acogidos. En el caso de la familia, esta debe ser la primera institución empática ante la discapacidad del hijo para poder asumir su función educadora de manera cercana y complementaria con la escuela.

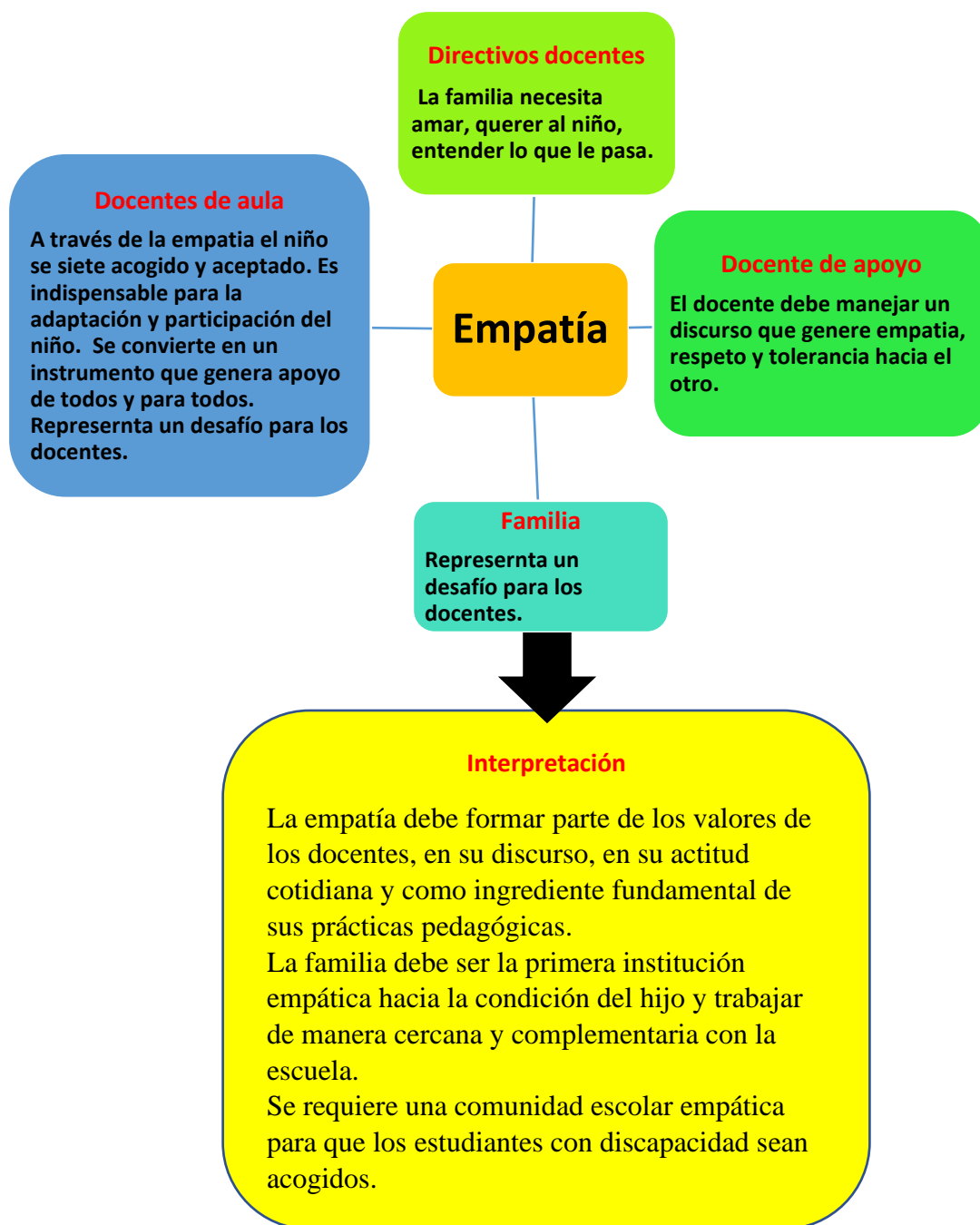


Gráfico 23. Empatía. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).

CAPITULO V

TEORIZACIÓN

Constructo teórico sobre la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual desde de las practicas pedagógicas en la educación básica primaria en Colombia.

Este capítulo corresponde a la etapa de teorización, es decir la contrastación de los resultados que se presentaron en el capítulo anterior. Respecto a este proceso, Martínez (2004), manifiesta que se debe,

relacionar y contrastar sus resultados con aquellos estudios paralelos o similares que se presentaron en el marco teórico referencial, para ver como aparecen desde perspectivas diferentes o sobre marcos teóricos más amplios y explicar mejor lo que el estudio verdaderamente significa. (p. 276).

Para alcanzar este aspecto, se hizo la comparación de los resultados triangulados, con los estudios descritos como antecedentes, al igual que con las teorías y políticas que se abordaron como fundamento de este estudio y que se encuentran plasmadas en el capítulo II.

Es una reflexión que muestra de manera detallada el engranaje entre las tres (3) categorías iniciales que se han desarrollado durante el transcurso del estudio y los elementos emergentes que surgieron a partir de la información suministrada por los participantes. Dicha interacción indica que, para hablar de educación inclusiva para los estudiantes con discapacidad intelectual, se deben examinar las prácticas pedagógicas que los docentes de aula desarrollan en su día a día. De igual manera debe haber un reconocimiento de la discapacidad, como una condición presente en algunos niños, con el fin de acondicionar una oferta educativa cada vez más libre de barreras, garantizando así su aprendizaje, participación y promoción por los diferentes grados de la escolaridad.

Con este capítulo se da respuesta al objetivo general propuesto en la investigación, el cual fue: generar un constructo teórico sobre la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual desde de las practicas pedagógicas en la educación básica primaria en Colombia. Dicha producción surgió de la profundización en las dinámicas educativas actuales, relacionadas con la atención educativa que recibe esta población estudiantil en instituciones educativas públicas, a partir de las percepciones de diferentes actores educativos. A continuación, se presenta la correlación entre las categorías y la teorización de manera detallada.



Gráfico 24. Constructo teórico: categorías y subcategorías. Tomado y adaptado de Lizarazo (2022).

Categoría 1: Discapacidad intelectual

Abordaje de la discapacidad intelectual desde los actores educativos

En este apartado, resulta conveniente tener presente que, en el sistema educativo colombiano, para que un estudiante con discapacidad intelectual sea reconocido dentro del proceso de inclusión educativa, es indispensable que, al momento de realizar la matrícula, la familia presente una evidencia médica que certifique dicha condición. De no ser así, aunque el docente de aula detecte que el estudiante presenta dificultades para avanzar en sus aprendizajes en relación con el rendimiento de los demás compañeros de salón, no le es posible gestionar adecuaciones, apoyos y recursos didácticos apropiados.

En estos casos, lo que el docente de aula puede hacer es dar a conocer su apreciación por medio de una valoración pedagógica al docente de apoyo, esto en el caso de que la institución educativa cuente con dicho profesional, para que a través suyo se inicien un proceso de gestión del diagnóstico. En consecuencia, los estudiantes con discapacidad sin dicho dictamen, pueden quedar rezagados dentro del proceso, afectando incluso su promoción al siguiente grado y su tránsito por la escolaridad. Lo anterior indica que aún con una amplia normativa para la inclusión escolar, persisten vacíos y falencias que escapan a dicho lente y que afectan la garantía total del derecho a la educación.

Ahora bien, en el entorno particular de las instituciones educativas, para brindar atención a los estudiantes con discapacidad, resulta pertinente conocer sus características, al igual que las áreas afectadas por la misma. En tal sentido, se encontró que desde su propio rol y contexto los participantes identifican algunos rasgos característicos de la discapacidad intelectual y reconocen que ésta genera impacto en los aprendizajes de los estudiantes. No obstante, se puede caer en el desacierto de usar dicho conocimiento para recalcar en lo que el estudiante no puede hacer o le causa

mayor dificultad. Así que, dicha información cobra sentido en la medida en que se use como referente para mejorar los procesos que se llevan a cabo en la escolaridad.

Los participantes consideran la discapacidad intelectual como aquella que genera dificultades a nivel de razonamiento, procesamiento de la información, atención, memoria, comprensión, intercambios comunicativos; además de las las habilidades sociales y funcionales. Estas percepciones coinciden con la definición de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo AAIDD (2011), que expresa que esta discapacidad “se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas” (p.5). En este sentido, cobra relevancia el acercamiento conceptual por parte de cada uno de los participantes, en la medida en que puedan apropiarlo en favor de su quehacer en el ámbito de la educación.

Del mismo modo, identificaron que, aunque esta discapacidad tiene tres niveles de profundidad: leve, moderada o profunda, en esta institución educativa, solamente hay estudiantes con discapacidad intelectual leve, lo cual facilita de cierta manera el desarrollo de habilidades funcionales y autónomas en el entorno de la escolaridad. Hubo coincidencias entre los participantes al señalar que las áreas afectadas por la discapacidad son: la cognitiva, la afectiva, la social, el área psicomotora, el lenguaje y la comunicación. Y que, en tal sentido, los avances que alcancen los estudiantes en los procesos funcionales, adaptativos y en los aprendizajes, dependen de los apoyos que tengan tanto en la familia, como en la adaptación en la escolaridad.

Esta aproximación coincide con la definición que aparece en el Decreto 1421(2017), que expresa que el estudiante con discapacidad es,

Una persona vinculada al sistema educativo en constante desarrollo y transformación, con limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad atendiendo a

los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones.
(p. 5).

Entonces, el hecho de que los diferentes actores educativos de la comunidad escolar, reconozcan las características de la discapacidad intelectual, al igual que las áreas de aprendizaje que ella afecta en los estudiantes, puede contribuir con la disminución de las barreras que los estudiantes encuentran en su entorno; siempre y cuando se utilicen como insumo para plantear y desarrollar una oferta educativa pertinente enfocada en las posibilidades y las oportunidades que se pueden generar para proyectar al estudiante como un ser humano autónomo y funcional.

Formación de los actores educativos en discapacidad intelectual

En el contexto de la escolaridad siempre se ha destacado la importancia de la formación profesional del docente de aula, pero esta cobra mayor relevancia cuando se atienden grupos estudiantiles con condiciones diversas, que se dan por la presencia de trastornos, discapacidades o talentos excepcionales. Lo mismo ocurre con las demás personas involucradas en la educación y en la crianza de estos estudiantes, donde lo ideal sería que tuvieran acceso a una formación básica que les permita aportar de manera positiva a su desarrollo en cada uno de los casos. En este estudio se indagó sobre la formación que cada uno de los participantes tiene sobre la discapacidad intelectual con el ánimo de determinar las acciones que aportan a los diferentes procesos que se desarrollan en la escolaridad. En tal sentido, todos los participantes coincidieron en afirmar que no han recibido una formación pertinente.

Al respecto, se encontró que la docente de apoyo se formó profesionalmente como psicóloga y que, con respecto a la atención a las discapacidades, recibió algunas asistencias del ministerio de educación nacional (MEN), y busca información por cuenta propia. De igual forma ocurre con las docentes de aula, quienes resaltaron que en el transcurso de sus estudios profesionales no recibieron ningún tipo de formación académica sobre atención a la discapacidad, y que el conocimiento que ahora tienen proviene de talleres, al igual que de investigación y diplomados que han asumido por

cuenta propia. Lo mismo pasa con el directivo docente, quien resaltó la poca formación recibida, la cual se limita talleres anuales de sensibilización, que se reciben cuando se cuenta con docente de apoyo. En cuanto a la familia, esta manifestó que la poca información que recibe proviene de los médicos, de la docente de aula y de la docente de apoyo.

Con este marco de referencia, es evidente la escasa formación académica de los diferentes actores educativos de la misma comunidad escolar, sobre estrategias y herramientas para promover el desarrollo de habilidades en niños y niñas con discapacidad intelectual. Si bien, en el planteamiento del problema se habló de la falta de formación de los docentes de aula, lo cual resulta preocupante, la situación va más allá, puesto que se evidenció que ninguno de los actores educativos responsables de la educación de dichos estudiantes ha recibido formación al respecto. Este hallazgo coincide con los de gallego (2017), quien encontró en su estudio que una de las principales problemáticas en materia de inclusión educativa de la región ocurre por las falencias en los procesos formativos en términos pedagógicos y didácticos.

Esta realidad resulta incongruente, si se tiene en cuenta que en Colombia existe la ley 1618 desde el año 2013, que contiene las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, entre ellos el derecho a la educación y que, a su vez el Decreto 1421 (2017), reglamenta la atención educativa a la misma población y pone de manifiesto que la formación de los docentes de aula según las necesidades de atención educativa a niños y niñas con discapacidad, es una responsabilidad del Ministerio de Educación Nacional, de las entidades territoriales certificadas y de las mismas instituciones educativas. Esta contradicción denota que, si bien se ha avanzado en los aspectos normativos, no se ha implementado un verdadero plan de formación docente, que mejore la atención educativa a esta población en el contexto y desde la práctica.

En este sentido, llama la atención el hecho de que los docentes que tienen en sus aulas estudiantes con discapacidad intelectual no estén recibiendo una formación

pertinente, toda vez que el Decreto 1421(2017), especifica que dicha responsabilidad recae en las entidades territoriales certificadas, las cuales,

en, el marco de los planes territoriales de capacitación, orientarán y apoyarán los programas de formación permanente o en servicio de los docentes de los establecimientos educativos que atienden estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales, teniendo en cuenta los requerimientos pedagógicos de estas poblaciones (p.17).

Al respecto se puede decir que las entidades territoriales certificadas, en este caso Yopal no atiende de manera precisa dicho requerimiento y en esa medida, son las escuelas y más precisamente a los docentes de aula, quienes están asumiendo la responsabilidad de la atención educativa a la niñez con discapacidad.

Hay que reconocer que, en esta comunidad los protagonistas principales del proceso educativo tienen varios años de experiencia dentro de la institución y de sus cargos, lo cual les aporta conocimiento. Igualmente se resalta el compromiso de cada uno de los participantes por capacitarse por iniciativa propia, respecto a las temáticas que les conciernen, para brindar una mejor atención a los estudiantes; sin embargo, ello no garantiza que la escuela cuente con personal formado para la atención educativa a la diversidad estudiantil, ya que año tras año, en las instituciones educativas se incorporan docentes recién egresados de sus universidades o provenientes de otras instituciones donde no han atendido estudiantes con la misma características. En estos casos el impacto en la atención a los estudiantes puede ser más desfavorable por la falta de formación de los docentes de aula.

Otro hallazgo al respecto tiene que ver con la labor de las docentes de apoyo, ya que ellas representan la fuente de formación y de información más cercana para los demás miembros de la comunidad. Al respecto se encontró que, aunque ellas procuran liderar los procesos de sensibilización y articulación, sus acciones se quedan cortas debido al gran número de estudiantes que deben atender. Por otro lado, el personal de docentes de apoyo no forma parte de la planta fija de las instituciones educativas, sino que su contratación ocurre de manera intermitente durante los meses de escolaridad.

Esta realidad contrasta con la normativa del Decreto 1421 (2017), que clarifica que es responsabilidad de las secretarías de educación “definir y gestionar el personal de apoyo suficiente que requiere la entidad territorial de acuerdo con la matrícula, desde el inicio del año escolar hasta su finalización” (p. 8). Bajo estas circunstancias queda planteada la necesidad de revisar las responsabilidades de las secretarías de educación puesto que, si no hay docente de apoyo, no hay acompañamiento a los demás actores educativos y tampoco articulación entre los procesos.

Desafíos del docente de estudiantes con discapacidad intelectual

Si bien es cierto que la educación es responsabilidad de todos y cada uno de los actores educativos; los docentes de aula son quienes afrontan los mayores desafíos, ya que son ellos quienes, a través de su práctica, hacen posible que todos los estudiantes sean acogidos, aceptados y reconocidos plenamente en el entorno escolar y que avancen en sus aprendizajes. Desde la óptica de los participantes son muchos los retos que enfrentan estos docentes; sin embargo, el que ocupa el primer lugar a la vista de todos, es el número de estudiantes en cada uno de los grupos.

El hacinamiento escolar fue planteado en este estudio como un elemento de la realidad educativa hoy día en las instituciones educativas, la cual es confirmada de manera contundente por los diferentes informantes de la comunidad escolar. Y es que los grupos de estudiantes entre los grados primero y quinto de primaria tienen un tope de treinta y cinco (35), estudiantes por aula. Aunado a ello, las docentes manifiestan la falta de una asignación equitativa de los estudiantes con discapacidad dentro de la misma institución, donde se han dado casos de tener hasta siete (7) estudiantes con dicha discapacidad en un mismo grupo, mientras en otros grupos no había ninguno. En la actualidad hay casos de hasta cuatro (4) estudiantes con discapacidad por grupo, mientras en otros grupos no los hay. Al respecto hay que decir que resulta urgente la revisión de los lineamientos normativos y los institucionales a través del PEI de cada

institución educativa, para que en un futuro inmediato esta situación no se siga presentando y evitar así una segregación disfrazada de inclusión educativa.

Un segundo desafío de los docentes y que llamó la atención de los participantes, tiene que ver con el reconocimiento de los ritmos de aprendizaje, no solo de los estudiantes que tienen discapacidad intelectual, sino de todo el grupo en general, teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes. Pero no se trata solamente de distinguir que los estudiantes aprenden de manera distinta y en diferente medida, sino de implementar acciones que les permitan a todos progresar en sus aprendizajes. Este aspecto se deriva directamente de la formación de los docentes, que se trató en el apartado anterior y que denota la urgencia de articular estas temáticas en los currículos de las universidades que forman a los educadores, de tal manera que cualquier docente recién egresado, tenga las herramientas conceptuales necesarias para desempeñarse eficazmente en aulas diversas, ya que estas son una realidad que debe ser entendida y atendida.

En tercer lugar, la docente de apoyo mencionó que es un reto para los docentes de aula, utilizar estrategias funcionales que disminuyan las barreras que se puedan presentar en cada momento de la enseñanza. Ellos a su vez reconocieron que es un reto e implementar los Diseños Universales para el Aprendizajes (DUA); es decir diseñar y adaptar los materiales pedagógicos y didácticos para sus aulas y para sus clases, de tal manera que todos los estudiantes tengan acceso a los aprendizajes independientemente de sus discapacidades o condiciones particulares. En este sentido es importante destacar que los materiales y recursos en las instituciones educativas públicas son escasos, por lo tanto, cada docente de aula los debe solventar a partir de su conocimiento, creatividad y recursividad cuanto considere necesario para presentar la clase a sus estudiantes, de tal manera que ellos avancen en sus aprendizajes.

Con relación al uso de estrategias funcionales, se encontró que los participantes centraron su atención en las habilidades humanísticas de los docentes: el saber observar, escuchar e interpretar las necesidades de sus estudiantes, porque los materiales y los recursos cobran sentido, cuando están pensados en las condiciones de

cada uno de los seres humanos que los van a usar, en sus habilidades, en sus fortalezas y en sus posibilidades; pero también en sus emociones y en sus sentimientos. Aquí cobra especial relevancia la capacidad de liderazgo del docente para generar sensibilización en la comunidad educativa, pero especialmente en los integrantes de sus grupos para evitar las muestras de discriminación y exclusión en el entorno escolar.

Cabe resaltar que en esta comunidad los docentes de aula asumen esos retos con entereza y dejaron claro, tanto su compromiso y la motivación por su quehacer pedagógico que los mueve a dar lo mejor de sí mismos, como la preocupación por aquellas barreras que detectan en la escuela a la hora de brindar atención a cada uno de sus estudiantes y que no está a su alcance mejorar. Esta situación llama la atención, en el sentido que la educación de los niños y niñas con discapacidad intelectual es un compromiso y una responsabilidad de todos los sectores sociales, por lo tanto, no puede ser romantizada a través del empeño que asumen algunos docentes. Si bien hay desafíos que le corresponden a los docentes de aula, se hace necesario que ellos cuenten con el apoyo y acompañamiento permanente y pertinente, para que la labor educativa en la escuela se desarrolle de mejor manera.

Categoría 2. Educación inclusiva

Implementación

Hablar de educación inclusiva en Colombia, corresponde a centrar la atención en la oferta educativa para los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad, trastornos específicos en el aprendizaje escolar y el comportamiento; al igual que quienes manifiesten capacidades o talentos excepcionales. Claro está que para ser registrados de esta manera en el Sistema integrado de matrículas SIMAT, los estudiantes deben contar con el debido soporte emitido por el sector salud. En este sentido, en Colombia fue emitida por el ministerio de salud y protección social la Resolución 1239 (2022), según la cual se dictan disposiciones en relación con el procedimiento de certificación de discapacidad y el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad.

Dicha resolución presenta una categorización actualizada de las discapacidades, dentro la cual, las personas con discapacidad intelectual son consideradas como aquellas que,

presentan deficiencias en las capacidades mentales generales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje de la experiencia. Estos producen deficiencias del funcionamiento adaptativo, de tal manera que el individuo no alcanza los estándares de independencia personal y de responsabilidad social en uno o más aspectos de la vida cotidiana, incluidos la comunicación, la participación social, el funcionamiento académico u ocupacional y la independencia personal en la casa o en la comunidad. comunidad. (p. 17).

Dicha caracterización debe ser tomada muy en cuenta no solamente para la expedición del registro de la discapacidad, sino también para el abordaje que se hace desde el sector educativo. Al respecto, ninguno de los participantes hizo alusión a la mencionada resolución como tal, aunque sí se reconoce que para que un estudiante forme parte del proceso de inclusión debe presentar un soporte emitido por personal idóneo del área de la salud.

Desde la normativa educativa para el caso de las discapacidades, el Decreto 1421 (2017), marca la ruta que se sigue en la institución educativa para la atención a esta población estudiantil. Por lo tanto, al indagar con los participantes se encontró que efectivamente ellos mencionan algunos aspectos normativos de dicho decreto, como la guía de su quehacer educativo. La docente de apoyo pedagógico mencionó el uso del Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR, y su acompañamiento profesional como principales herramientas para la inclusión escolar. Entre tanto, las docentes de aula además de coincidir con ella en los mismos aspectos, agregaron que se contempla el Proyecto Educativo Institucional PEI, donde se establece que esta institución es incluyente. Así mismo mencionaron la valoración Pedagógica como insumo para la elaboración del PIAR. Por su parte que el directivo docente resaltó que no existe ninguna barrera para el acceso de los estudiantes con discapacidad intelectual a la escolaridad.

Adicionalmente, se evidenció que hay avances significativos en lo correspondiente a la socialización de los estudiantes con discapacidad intelectual y que los docentes de aula encontraron en la sensibilización un ingrediente fundamental que facilita la convivencia entre los estudiantes. La familia por su parte percibe que la educación es buena, ya que los estudiantes muestran entusiasmo por asistir a la escuela. Estos hallazgos son congruentes con la descripción hecha por el decreto 1421(2017), que con respecto a la educación inclusiva expone que,

es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (p.5).

Lo anterior indica que los elementos descritos por los participantes, representa un avance significativo, en lo correspondiente a garantías para el acceso a la escolaridad

de los estudiantes con discapacidad intelectual y la minimización de barreras en el entorno escolar.

Sin embargo, resulta imprescindible subrayar un elemento señalado por las docentes de área con respecto a la puesta en marcha de la educación inclusiva en esta institución educativa, el cual tiene que ver con que ni en la normatividad colombiana, ni en el PEI de la institución existen directrices claras sobre la cantidad de estudiantes con discapacidad intelectual que deberían haber en una misma aula, lo cual permite que en un mismo grado hayan muchos y en otros no haya ninguno; ya sea por preferencia de los padres de familia o porque se reconoce mayor compromiso con la inclusión por parte de unos docentes y no de otros. Sea cual sea la razón, este es un aspecto que debe ser atendido de manera urgente, para evitar que la segregación y la integración se disfracen de inclusión.

Apoyos para la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual

En educación inclusiva, los apoyos deben cumplir la función de mejorar el entorno del estudiante, potencializando sus posibilidades. Esto es disminuir y si es preciso eliminar las barreras que impiden su aprendizaje, participación y avance a través de la escolaridad. Los responsables de la educación en esta comunidad educativa resaltan la importancia de los apoyos y exponen que la ausencia de ellos es un factor desfavorable, para la inclusión. Este abordaje coincide con el planteamiento de Luckasson (2002), quien expresa que “El funcionamiento individual resulta de la interacción de apoyos con las dimensiones de Habilidades Intelectuales, Conducta Adaptativa, Participación, Interacciones y Roles Sociales, Salud y Contexto. (p. 145). No obstante, cuando dichos apoyos son escasos o inexistentes, pues no están dadas todas las condiciones para garantizar la atención educativa a esta población estudiantil.

Al respecto, los participantes mencionaron los apoyos que consideran fundamentales para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, tanto en el

aula de clases como en el entorno escolar. Sin embargo, se encontró que son pocos los que tienen a su disposición; algunos son inexistentes y otros se tienen de manera esporádica. No obstante, los que se tienen son aquellos elaborados, adaptados e implementados por los mismos docentes de aula con el fin de suplir las necesidades de los estudiantes. Entre estos se cuentan los recursos pedagógicos y didácticos para cada una de las asignaturas; este es el caso de las cartillas, láminas, fichas y juegos, entre otros; además de la ubicación estratégica que asignan en el aula a cada estudiante, con el fin de ofrecerle el mejor acompañamiento posible.

Entre los apoyos que los participantes consideran como esporádicos, está la docente de apoyo, cuyo acompañamiento es fundamental desde el inicio hasta la finalización del año escolar, cosa que pocas veces se cumple. Hacen parte de los apoyos inexistentes el material y recursos didácticos y mejoramiento de todos los espacios al interior de las escuelas; igualmente los recursos tecnológicos, como salas de informática con equipos adecuados, internet y televisores. Además, se encontró que no hay una articulación funcional entre el sistema de salud y el sistema educativo que permita que los estudiantes accedan de manera oportuna a citas, controles, terapias y medicamentos si así lo requieren. Esta necesidad se planteó como parte del problema, debido a que no es ágil la gestión de los diagnósticos de los estudiantes a quienes se les detecta la discapacidad en el transcurso de su escolaridad, retrasando también el trámite del certificado de discapacidad, al igual que la asignación de los apoyos y ajustes pertinentes.

Lo anterior contrasta con lo planteado en la Resolución 1239 (2022), cuyo anexo hace referencia al soporte terapéutico como parte indispensable para las personas con discapacidad intelectual.

Para lograr una mayor independencia funcional y participación social, estas personas requieren de apoyos especializados terapéuticos y pedagógicos, entre otros. Es necesaria la adecuación de programas educativos o formativos adaptados a sus posibilidades y necesidades, al igual que el desarrollo de estrategias que faciliten el aprendizaje de tareas y actividades de la vida diaria, como auto cuidado, interacción con el entorno y de desempeño de roles dentro de la sociedad. Los apoyos personales son indispensables para

su protección y como facilitadores en su aprendizaje y participación social (p.17).

No obstante, dentro del sistema de salud colombiano, sigue siendo difícil que las personas afiliadas cuenten con los servicios de manera eficaz y oportuna.

Fortalezas en la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual

Resulta conveniente exaltar aquí, aquellos aspectos positivos que se han ido consolidado en la escuela respecto a la educación inclusiva, no solamente enfocados en los estudiantes con discapacidad, sino en la diversidad de condiciones y capacidades presentes en las aulas. Estas fortalezas que se describen a continuación surgieron de las narrativas de los participantes y dignifican al estudiantado en general, ya que todos forman parte de la comunidad educativa y contribuyen con sus actitudes a consolidar un entorno seguro y acogedor para todos. De igual manera se exalta la labor de los docentes de aula, porque son ellos quienes, a través de sus prácticas, hacen que la educación inclusiva sea una realidad que avanza hacia el alcance de sus propósitos.

Según los puntos de vista de los participantes, existen varias fortalezas en la manera como implementan la educación inclusiva en su comunidad. En primer lugar, con este enfoque se reconocen los derechos de los niños, entre ellos el derecho a la educación, lo cual concuerda con lo establecido en la constitución Política de Colombia (1991), la cual expone que “se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”. (Art. 67). Lo anterior resulta significativo, puesto que pone a la escuela y a su comunidad como garantes de uno de los derechos fundamentales de la población infantil con discapacidad.

Adicionalmente, se evidenciaron las garantías que ofrece la institución, para el ingreso y la vinculación de todos los niños y niñas al sistema educativo sin ninguna restricción, donde entran a formar parte de una comunidad escolar que les motiva a participar, que hace lo propio por el avance en sus aprendizajes, con la orientación de docentes que les ayudan a descubrir sus talentos y a mejorar sus habilidades. En este sentido se cumple lo establecido en el Decreto 1421 (2017), que habla de la

accesibilidad como un conjunto de “medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás...” (p.5) Lo anterior indica que se ha avanzado, no solamente garantizando el acceso para todos los estudiantes, sino también sensibilizando a las familias para que cumplan con la responsabilidad de vincular a sus hijos con discapacidad al sistema educativo.

De la misma manera, manifestaron avances en la socialización de los estudiantes con discapacidad intelectual, quienes son reconocidos y valorados tanto por sus pares como por los demás miembros de la comunidad. Se destaca, por ejemplo, el caso de un estudiante con discapacidad intelectual y física que llegó a ser elegido por sus compañeros como personero estudiantil en esta sede de educación básica primaria. Dichos avances se logran gracias al trabajo que realizan los docentes (directivos, de apoyo y de aula), en la sensibilización continua y constante ante toda la comunidad, lo cual ha llevado a que todos los estudiantes sean acogidos y reconocidos como seres humanos que cuentan y disfrutan de los mismos derechos, minimizando así las muestras de rechazo o discriminación hacia cualquier estudiante.

Finalmente, se encontró que en esta institución en particular están en proceso de implementación de un modelo pedagógico contemporáneo, que dentro de sus postulados propone tener en cuenta la manera como el cerebro humano desarrolla sus procesos de aprendizaje, ya que éste no se centra exclusivamente en el sistema cognitivo, sino que además incluye los sistemas afectivo y expresivo. En palabras de los participantes, dichas condiciones facilitan la flexibilización que requieren estos estudiantes, tanto en la enseñanza como en la evaluación, de tal manera que se les valore de una manera integral, centrando la atención en las capacidades y habilidades propias de cada uno.

Dificultades en la implementación de la educación inclusiva

A través de la narrativa de los participantes se hallaron varias dificultades en la implementación de la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual las cuales coinciden con las formuladas en la descripción del problema en este estudio. Los docentes de aula sienten que se ha descargado sobre ellos el compromiso de la implementación de la inclusión escolar, en condiciones poco favorables, que en la mayoría de casos están fuera de su alcance mejorar o solucionar; como, por ejemplo: el hacinamiento escolar, la falta de diagnóstico oportuno en algunos estudiantes, la falta de apoyos y recursos, al igual que la falta de formación de los docentes. Los anteriores aspectos los mencionaron de manera recurrente.

Adicionalmente, agregaron otras condiciones o circunstancias que perciben como barreras para la implementación de la oferta inclusiva, entre ellas, la falta de claridad sobre la evaluación, ya que esta se encuentra orientada principalmente a los aspectos relacionados con la dimensión cognitiva, la cual es también la mayor afectada por la discapacidad intelectual. Al respecto manifiestan que, si bien es cierto que la evaluación es formativa, al final siempre busca que el estudiante demuestre el desarrollo de competencias en todas las áreas del conocimiento. Esto representa sin duda un conflicto para los docentes de aula a la hora de pensar qué y cómo evaluar y valorar los avances de los estudiantes. Dicha situación pone de manifiesto la necesidad de que las instituciones educativas se revisen y clarifiquen dichos criterios en su sistema institucional de evaluación, pero también, que éste sea ampliamente conocido y entendido por todos y cada uno de sus docentes.

De igual manera, los participantes hicieron referencia al desconocimiento de la discapacidad por parte de la familia, lo cual representa otra dificultad. En este sentido se encontró que en la familia persiste la tendencia a comparar a sus hijos con los otros niños y señalar que no van a aprender igual. Este desconocimiento conlleva a que algunas familias centren su atención en la discapacidad y dejen de lado las capacidades y las habilidades que pueden potenciar desde su labor protectora y educadora. Por

consiguiente, algunas familias asumen una actitud conformista frente al avance que el estudiante logre en sus procesos y minimizan su responsabilidad y de proyectar a los hijos como adultos funcionales. Con esta postura es común encontrar que la familia deja el compromiso de la formación de los estudiantes con discapacidad casi que de manera exclusiva a la escuela.

En términos generales se considera que faltan algunas condiciones para la atención educativa a la población estudiantil con discapacidad intelectual, entre ellas, un equipo interdisciplinar que ofrezca apoyo integral tanto a los niños como a las familias. Estas consideraciones hechas por los participantes reafirman lo expuesto en el planteamiento del problema en cuanto a la existencia de barreras dentro del mismo sistema educativo, las cuales son externas a la escuela, pero afecta el proceso formativo de los estudiantes más vulnerables.

Corresponsabilidad de la familia

La familia es ampliamente reconocida como primer y principal actor educativo, cuya labor influye en los procesos que se llevan a cabo durante el transcurso de la escolaridad y con mayor razón cuando se trata de niños y niñas con discapacidad intelectual. En este sentido se evidenció que los participantes también identifican la trascendencia de la intervención familiar en dichos procesos. En primer lugar, el equipo de docentes manifestó que en esta comunidad la familia representa el principal apoyo para los estudiantes y que de ella depende el impacto positivo o negativo en el progreso que los niños y niñas alcancen en sus aprendizajes durante la escolaridad. Pero para ello, la familia debe aceptar conscientemente que, si bien su hijo o hija tiene una discapacidad, se debe concentrar la atención en potencializar sus posibilidades desde lo que sí puede hacer. Adicionalmente, debe estar abierta a recibir las orientaciones de la escuela para hacer un mejor acompañamiento a las actividades que el estudiante esté desarrollando.

Al respecto, la familia debe cumplir unas responsabilidades como realizar el proceso de matrícula, adjuntar los diagnósticos y documentos requeridos, asistir a las reuniones y talleres, acompañar y reforzar de manera constante los aprendizajes, mantener una comunicación constante con los docentes; al igual que descubrir y potencializar los talentos y las habilidades de los hijos con el fin de proyectarlos como adultos funcionales, más allá de la escolaridad. Estos requerimientos están de acuerdo con lo establecido en el Decreto 1421, (2017) el cual contempla como obligaciones de la familia,

adelantar los procesos de matrícula anualmente, aportar y actualizar la información requerida por la institución educativa y participar en los espacios que el establecimiento educativo propicie para su formación y fortalecimiento, y en aquellas que programe periódicamente para conocer los avances de los aprendizajes. (p. 14).

En este aspecto se da por entendido que la familia tiene unas obligaciones como actor educativo fundamental en el contexto de la educación inclusiva, las cuales debe cumplir a cabalidad.

Con respecto a lo anterior, la familia manifiesta que cumple con aportar los materiales que el estudiante necesita. Con ello se observa que ella no reconoce todas sus responsabilidades ni las interpreta como obligaciones, pese a que la docente de apoyo manifestó que, dentro del proceso de inclusión, se hizo la socialización de las obligaciones que le atañen. Pese a ello, algunos padres no aceptan que sus hijos tienen un ritmo de aprendizaje diferente y por ende requieren de mayores apoyos, lo cual conlleva a que terminen incumpliendo la mayoría de sus deberes. Este hallazgo coincide con el de gallego (2017), quien expresó que la familia sigue presentándose como víctima doliente más no como un agente educativo con participación activa.

No obstante, algunas familias no logran cumplir a cabalidad con su labor, debido a que tienen sus propias necesidades. Según los participantes, éstas se relacionan con dificultad para aceptar y comprender la condición del hijo y para gestionar los apoyos pertinentes. Para ello, la familia requiere formación, diligencia, preocupación y ocupación.; es decir que no se trata solo de preocuparse porque el hijo

tiene una discapacidad, sino ocuparse de ella y proyectarlo como una persona funcional que puede valerse por sí mismo dentro de su comunidad. Lo anterior está ligado a las condiciones socioeconómicas de las colectividades en las cuales se encuentran inmersas estas familias, donde una de las mayores limitantes es la escasez de recursos.

Por consiguiente, una cosa es lo que se espera de la familia y otra lo que esta puede aportar a la educación de sus hijos con discapacidad intelectual, debido a que ella también presenta unas necesidades que requieren ser atendidas para mejorar el cumplimiento de sus obligaciones. Estas observaciones concuerdan con lo planteado por Contreras (2013), quien manifiesta que,

En el caso de los padres que tienen un hijo con discapacidad intelectual (DI) la necesidad de apoyo y orientación se hace más evidente, debido a que además deben afrontar otros aspectos que, hasta antes de hablar de la presencia de la discapacidad, eran susceptibles de no considerar, como el proceso de duelo, la falta de conocimiento de la discapacidad en sí, el impacto en los hermanos y los cuidados de un hijo que presenta necesidades específicas (p.10).

Se establece entonces, una relación directa entre la capacidad y disposición que tiene la familia para apoyar a sus hijos con discapacidad intelectual, con los avances que cada uno de ellos alcance en sus aprendizajes en la escolaridad.

Lo anteriormente mencionado pone de manifiesto la necesidad de una política de apoyo a las familias que tienen hijos con discapacidad, de tal manera que reciban atención y acompañamiento no solo en el cumplimiento de sus obligaciones, sino en el desarrollo e implementación de estrategias que puedan poner en práctica para potencializar las habilidades de los estudiantes en el transcurso de la escolaridad y en la búsqueda de alternativas para proyectarlos como adultos autónomos y funcionales.

Impacto de la pandemia

El impacto de la pandemia representa un componente inédito de la realidad educativa del momento que se hace visible con el regreso a la escolaridad de manera

presencial, luego de casi dos años de confinamiento (2020 y 2021) a causa del Covid 19. En este nuevo tiempo se ponen de manifiesto los efectos causados por la falta de contacto entre los estudiantes y los procesos que ocurren en la escuela. Al respecto se detectó que hubo afectación en todos los estudiantes, pero en mayor medida en aquellos que tienen discapacidad intelectual, generando un atraso en los procesos académicos, comunicativos y de socialización. Al respecto, los participantes manifestaron que, los niños son agresivos, están apáticos, iracundos, más sensibles y retraídos. En general, se percibe que tienen dificultad para gestionar asertivamente sus emociones.

Entre tanto, la afectación en la parte académica, la atribuyen principalmente a las particularidades de la educación virtual y remota, que demandaron el uso de diferentes herramientas tecnológicas. Esta condición se convirtió en una barrera difícil de sortear para los estudiantes y sus familias, debido a la escasez de recursos y conectividad. Lo anterior contrasta con el planteamiento del Ministerio de Educación Nacional MEN (2020), según el cual se daría “continuidad de la prestación del servicio educativo con estrategias flexibles para ser desarrolladas en los hogares, de acuerdo con los procesos de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes con el acompañamiento de los docentes” (p. 16). En este sentido, lo que se visualizó es que además de los Decretos emitidos por el Ministerio de educación nacional, eran necesarias acciones específicas que garantizaran la continuidad del proceso educativo a los estudiantes más vulnerables.

De igual manera, se pudo constatar que, por las condiciones vividas durante la pandemia, se generó un fenómeno de sobreprotección por parte de la familia hacia los hijos con discapacidad, la cual dificulta principalmente su desarrollo autónomo. A ello se suma la interrupción de los servicios prestados en el sector de la salud, afectando todo lo relacionado con consultas y terapias integrales, lo cual afectó de manera simultánea la salud y la educación de los niños y niñas. Como consecuencias en el retorno a la escolaridad ha sido necesario, además, reiniciar los procesos de remisión a psicología, terapia física y terapia de lenguaje; lo que quiere decir que además se interrumpieron algunos procesos y en otros se generó un retroceso.

Apropiación de la norma

Por medio del dialogo con los participantes se encontró que (a excepción de la familia), los demás actores educativos relacionaron aspectos normativos, con cada una de las acciones que realizan en el contexto educativo. Respecto a la atención educativa a niños y niñas con discapacidad intelectual hicieron referencia al Decreto 1421 (2017). Este hallazgo resulta relevante debido a que existe el conocimiento de los principales apartados de dicho decreto que en Colombia reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Dentro de los elementos del citado Decreto, se refleja el manejo del Plan Individual de Ajustes Razonables, PIAR como la principal herramienta para la planeación, desarrollo, evaluación y seguimiento a los procesos individuales de cada uno de los estudiantes. Así mismo lo relacionado con Currículo flexible y con las obligaciones le conciernen a cada una de las familias.

Adicionalmente, los docentes de aula reconocen el marco fundamental de las organizaciones internacionales que han hecho aportes fundamentales para allanar el camino de la educación inclusiva y lo relacionaron con sus prácticas del día a día. Es así como consideraron que la educación inclusiva debe ser para todos y cada uno de los niños y jóvenes sin importar su condición. Esta perspectiva coincide con lo planteado por la UNESCO (1994), que expresa que la educación inclusiva “busca dirigirse a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos, concentrando la atención específicamente en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión” (p. 4). En ese mismo sentido, los participantes también situaron la atención educativa a los estudiantes con discapacidad intelectual como el reconocimiento de un derecho fundamental que debe ser defendido y garantizado en la escuela.

En este orden de ideas, se puede decir que es fundamental el manejo del marco normativo que hacen los diferentes actores educativos y que, desde su rol y contexto,

conozcan qué y cómo pueden implementar en su realidad y a través de cada una de sus acciones, los aportes de las políticas públicas que han surgido como respuesta a las necesidades de la población más vulnerable de ser excluida, como los son las personas con discapacidad. Esto no quiere decir que el conocimiento de la norma garantice la inclusión educativa a las personas con discapacidad, pero si es un indicio de que en esta comunidad se están dando pasos importantes, que desde luego deben extenderse en primer lugar, a que toda la población docente se apropie de los aspectos normativos que enmarcan su quehacer; y en segundo lugar a que el discurso trascienda a las acciones que se llevan a cabo al interior de la escuela.

Categoría 3. Prácticas pedagógicas

Modelo pedagógico

Para comprender las prácticas pedagógicas que los docentes llevan a cabo en la educación básica primaria, resultaba importante indagar sobre el modelo pedagógico que se pone en marcha en la institución educativa donde se adelantó este estudio. Si bien es cierto que no existe un modelo pedagógico único que enmarque la educación inclusiva, es indudable que algunos modelos son afines con ésta y otros no. Dentro de los modelos que están en sintonía con la realidad educativa que debe reconocer y valorar la diversidad estudiantil se encuentran los contemporáneos. Estos según De Zubiría (2003), “se caracterizan por fundamentarse en las teorías cognitivas, como es el caso las propuestas pedagógicas derivadas de Piaget, la Escuela Histórico - cultural de Vygotski y la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel” (p.6). Es decir que están sustentados en la manera como los niños y niñas desarrollan sus aprendizajes según su desarrollo evolutivo y contextual, por lo tanto, son ellos el centro del proceso educativo.

Al respecto, se encontró que en esta institución educativa pública aflora la implementación de un modelo pedagógico alternativo, lo cual implicó un proceso de

reflexión conjunta al interior de la comunidad. En conclusión, decidieron apropiarse el modelo pedagógico dialogante, que está basado en los postulados de pedagogía conceptual y que para el caso de Colombia ha sido ampliamente promovido por Miguel de Zubiría, fundador y director científico de la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Aunque transitar de un modelo a otro implica una transformación bastante amplia, que inicia por la transformación de imaginarios arraigados en los diferentes miembros de la comunidad, especialmente en los docentes; ya que como ellos mismos reconocieron, no es fácil alejarse de las prácticas de enseñanza tradicionales en donde el maestro es considerado transmisor de conocimientos y por lo tanto, el centro del proceso.

En este sentido, los participantes relacionaron el modelo pedagógico dialogante con el diálogo que debe existir entre los docentes, los estudiantes y las familias, al igual que los postulados que según ellos, deben tener en cuenta y articular en cada acto educativo (clase o sesión de aprendizaje). Dentro de estos postulados, resaltan el triángulo de la mente humana, con el cual se toma en consideración las condiciones cognitivas, afectivas y expresivas del ser humano en cada momento de su aprendizaje. En lo anterior concuerdan con lo planteado por De Zubiría (2006), quien manifiesta que con este modelo se pretende,

formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo, social y práctico. Y este desarrollo tiene que ver con las diversas dimensiones humanas. La primera dimensión está ligada con el pensamiento y el lenguaje, la segunda con el afecto, la sociabilidad y los sentimientos; y la última, con la praxis y la acción, en función del sujeto que siente, actúa, interactúa y piensa (p. 2).

Lo anterior demuestra una intención clara de mejorar las condiciones pedagógicas al interior de la institución educativa, con el fin de educar estudiantes más competentes a nivel cognitivo, afectivo y social, dejando de lado los modelos tradicionales que se centran en la transmisión de los conocimientos.

Según la reflexión hecha por los docentes de aula, este modelo facilita la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual, ya que promueve la

formación de seres humanos integrales, teniendo en cuenta las diversas formas de aprender y dejando de lado los modelos que centran su atención solamente el desarrollo cognitivo. Igualmente, el modelo les proporciona herramientas, orientaciones y estrategias, para la planeación la enseñanza y la evaluación. Sin embargo, el hecho de que el modelo se encuentre en proceso de implementación, no significa que ya esté apropiado al cien por ciento. Por el momento, hay unos lineamientos generales que se cumplen, como el uso de secuencias didácticas para la planeación, las cuales están enfocadas en la activación de los tres sistemas de la mente humana, (afectivo, cognitivo, expresivo); mientras que hay otros que se encuentran apenas en proceso de alcanzar como la transversalización en todas y cada una de las mallas curriculares correspondientes a las áreas del conocimiento.

Adicionalmente, los participantes dan por sentado que ya se hizo tránsito entre los modelos de segregación y de integración, donde el rol de los estudiantes con discapacidad intelectual era estar en el aula, aunque se quedara sin comprender lo que ocurría en la clase y se dio paso a un modelo incluyente, donde se entienden las particularidades de la discapacidad pero a la vez se identifican las habilidades y fortalezas y se hace la flexibilización en correspondencia con los ritmos de aprendizaje; de tal manera que todos los estudiantes tengan la oportunidad de progresar en sus aprendizajes. Con este aspecto se está cumpliendo con lo planteado en el decreto 1421, (2017), que expresa que a través del currículo flexible se “organiza la enseñanza desde

la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje de sus estudiantes, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender y participar” (p. 5).

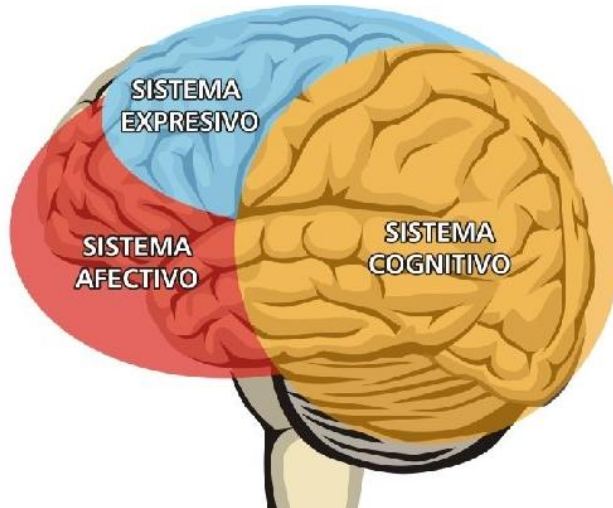


Gráfico 25. Triángulo de la mente humana. Tomado de Postulado 2 de Pedagogía conceptual: ¿Cómo Funciona la mente humana?

Planeación de la clase.

Con respecto a la planeación, el equipo de docentes de aula la reconoce como la herramienta con la cual se definen las competencias que se pretenden potencializar mediante la clase y las estrategias adecuadas para tal fin. En tal sentido, aunque la planeación la hacen de manera general, deben entender la diversidad de habilidades de los estudiantes, para que la clase puedan ser entendida por todos. Aquí hacen alusión a los diseños Universales de Aprendizaje DUA, como aquellos con los cuales todos los estudiantes pueden aprender. Esta reflexión concuerda con el Decreto 1421, (2017) en que, “se trata de una propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados partiendo de sus capacidades y realidades” (p. 6). Con esta consideración hecha por los docentes de aula, citan específicamente la elaboración y

adecuación del material didáctico pensando tanto en las generalidades como en las particularidades de los estudiantes.

Otro aspecto al que atienden los docentes de aula al momento de realizar la planeación son los plasmados en el Plan individual de Ajustes Razonables PIAR. Con ello, se observa la relación con lo planteado en el decreto 1421 (2017), el cual declara que el PIAR se convierte en “insumo para la planeación de aula del respectivo docente” (p.6). Esto quiere decir que, aunque la planeación de la clase es una práctica que se hace de manera general, no se pierden de vista las particularidades de los estudiantes en cuanto a sus condiciones y posibilidades con la finalidad de disminuir las barreras que ellos puedan encontrar para avanzar en la adquisición de sus aprendizajes.

Respecto a las formalidades de la planeación, se encontró que los docentes de aula utilizan una secuencia didáctica, que está instaurada por el propio modelo pedagógico que están implementando en la institución educativa. Dentro de los elementos de la misma, mencionan que esta contiene tres (3) grandes partes: inicio desarrollo y cierre. En el inicio se incluye una (1) actividad de motivación y el encuadre que corresponde a los acuerdos de convivencia que se cumplirán durante bla clase; esta etapa se centra en el desarrollo del pensamiento afectivo. La etapa de desarrollo se Divide en (4) partes: enunciación, modelación, simulación y ejercitación; esta etapa se centra en el desarrollo del pensamiento cognitivo. Finalmente está la etapa de cierre que se divide en dos (2) partes, demostración y síntesis o conclusiones y en esta etapa se desarrolla el pensamiento expresivo.

Enseñanza

Cuando se habla de la enseñanza se hace referencia a la didáctica y así lo manifestaron los participantes, al relacionarla con las estrategias que los docentes de aula ponen en práctica durante el desarrollo de sus clases. En este punto dan gran relevancia a los materiales didácticos apropiados para garantizar que todos los

estudiantes avancen en sus aprendizajes de manera dinámica. Sin embargo, las instituciones educativas no cuentan con este tipo de materiales especializados y suficientes para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a los conocimientos. De ahí que, los docentes de aula deben poner en práctica toda su recursividad, haciendo uso de los materiales que tienen a su alcance, como aquellos que son propios del medio. Es así como los materiales que utilizan son elaborados o adaptados por ellos mismos destacando los juegos de roles, láminas llamativas, dibujos y pictogramas, cartillas y ábacos, entre muchos otros.

Se pudo constatar que, además de tener disponibles los materiales previstos en la planeación, al momento de la enseñanza los docentes de aula tienen en cuenta como referente fundamental los Derechos Básicos de Aprendizaje DBA de tal manera que no se pierda de vista los saberes y habilidades que se espera que los estudiantes aprendan. Al igual que la planeación, el avance de la clase también tiene unos componentes generales; sin embargo, se centra la atención en aquellos estudiantes que necesitan mayor apoyo y acompañamiento. Lo anterior se relaciona directamente con los planteamientos de Comenio (1998), quien planteó que “la enseñanza debe tener como objetivo el aprendizaje de todo por parte de todos” (p. 4). Aunque esto no es tarea fácil en grupos numerosos como los que se tienen en las instituciones educativas públicas en Colombia, los docentes de aula se empeñan en atender de la mejor manera posible, las diferentes necesidades de sus estudiantes.

Adicionalmente se encontró que, en el momento de la enseñanza los docentes de aula toman en cuenta la ubicación estratégica de los estudiantes en el aula, de tal manera que se facilite la interacción entre el estudiante y los materiales, los recursos, actividades y la explicación que da el docente. Así mismo utilizan la estrategia de trabajos en grupos pequeños, los cuales permiten la construcción de aprendizaje conjunto, a través de la ayuda mutua entre pares. Lo anterior se relaciona directamente con el planteamiento Vigotsky, sobre la “Zona de desarrollo próximo” (Ledesma 2014 p. 145), que básicamente indica que lo que el niño hace con ayuda de sus pares o de los adultos, más adelante puede hacerlo solo.

Todo lo anterior enmarcado en la actitud humanista del docente comprende y valora la diversidad en su aula, que se viste de cariño, paciencia y mucha empatía ante los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, tal como lo reconocieron todos los participantes incluyendo la familia. Este resulta ser un buen indicador de que, en lo relacionado a la enseñanza a estudiantes con discapacidad intelectual en aulas diversas, se han dado pasos importantes en la eliminación de las barreras relacionadas con la actitud de los docentes.

Aunque si bien resulta válido reconocer el esfuerzo de algunos maestros por avanzar desde su quehacer en la garantía del derecho a la educación de todos los niñas y niños sin distinción alguna, no debe perderse de vista la responsabilidad de otros actores educativos como el ministerio de educación nacional y las secretarías de educación en lo relacionado a la dotación de los materiales y recursos necesarios para tal fin. Esto concuerda con lo planteado por Medina (2019), quien concluyó en su estudio que la aplicación de buenas prácticas pedagógicas por parte de la comunidad educativa, requiere de la coordinación de estrategias y acciones conjuntas. Es decir, sin perder de vista que la educación inclusiva es un compromiso y una responsabilidad de todos.

Participación

Con respecto a la participación de los estudiantes con discapacidad intelectual en el entorno escolar, se encontró que los docentes de aula son autónomos en la implementación de las estrategias que conlleven a que todos los estudiantes participen en los diferentes espacios y eventos, ya sean deportivos, recreativos o de aprendizaje, y que estas obedecen al conocimiento que cada docente tiene de los intereses, gustos y particularidades de su grupo. En primer lugar, está el hecho de facilitar al estudiante ser parte de cualquier actividad que se esté desarrollando, identificando y minimizando las barreras que se genere en el entorno escolar. Más allá mencionan tácticas como los juegos dirigidos y organizados; es decir que cumplan con un propósito y la generación

de empatía que conlleve a la comunicación asertiva, la resolución de conflictos y el reconocimiento que todos pueden requerir apoyo o convertirse en apoyo para sus pares en algún momento.

Esta labor desarrollada por los docentes de aula, es reconocida por los demás actores educativos quienes coinciden en que en esta institución los estudiantes con discapacidad intelectual al igual que los demás, gozan de manera equitativa de participación activa y constante en todo lo relacionado con el contexto educativo. En este sentido se evidencia que hay cumplimiento del principio de participación en el marco de la educación inclusiva que se encuentra plasmado en el Decreto 1421 (2017), donde se resalta que “la atención educativa a la población con discapacidad se enmarca en los principios de: calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad”. (p. 3). Lo cual indica que, en esta institución, los docentes de aula son garantes de la participación de todos los estudiantes dentro del contexto educativo.

Con lo anterior puede decirse que la participación representa un avance significativo dentro del proceso de implementación de la educación inclusiva, que se genera en las diferentes prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes en su día a día; tanto desde su actividad profesional como de su sentido de humanidad. Sin embargo, resulta necesario ahondar en el trabajo con aquellas familias, que aún en su actuar muestran recelo ante la participación de sus hijos, especialmente en eventos de carácter social como las izadas de bandera, de tal manera que ésta, se convierta también en garante del cumplimiento de los principios fundamentales de la educación inclusiva. Así mismo es conveniente avanzar en la sensibilización de los demás docentes hacia el trabajo en favor de la diversidad, de tal manera que la red de atención crezca y se fortalezca para mejorar la oferta educativa.

Evaluación

Con respecto a la evaluación de los estudiantes con discapacidad intelectual, se encontró que las docentes de aula la realizan de acuerdo a las posibilidades de los estudiantes. Esto requiere separar las prácticas evaluativas tradicionales e identificar la manera en que el estudiante puede demostrar sus competencias. En este sentido las docentes apropian estrategias como evaluación oral o a través de dibujos. Igualmente es una evaluación con la cual se valora la participación, el comportamiento, el trabajo en equipo; es decir todo el proceso de desarrollo de manera integral y el resultado final. Este planteamiento se encuentra acorde con lo planteado en el Decreto que 1290 (2009), que en uno de sus propósitos ordena “Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances”. (p.1).

De la misma manera, las prácticas relacionadas con la evaluación tienen correspondencia con lo planteado en el sistema de evaluación del colegio Luis Hernández Vargas SIELHER, el cual propone una distribución valorativa porcentual distribuida en tres saberes fundamentales de la siguiente manera: 30% al saber ser, 40% al saber hacer y 30 % al saber ser. Igualmente, este sistema institucional se enmarca en los lineamientos del Decreto 1290 y favorece la apropiación de formas alternativas de evaluación que posibiliten el reconocimiento integral de los progresos en los aprendizajes de los estudiantes.

No obstante, desde los docentes de apoyo queda planteada la preocupación por la persistencia de imaginarios que relacionan la evaluación como un proceso centrado en la dimensión cognitiva, que de ser así pondría en clara desventaja precisamente a los estudiantes con discapacidad intelectual y representaría una barrera tanto en su valoración como en su promoción. En tal sentido resulta importante que a nivel institucional se revise y se socialice el sistema de evaluación propio para que ésta sea bien entendida por parte de todos los actores educativos.

Flexibilización curricular

Respecto a la flexibilización curricular se encontró que en la escuela y más precisamente los docentes de aula, toman en cuenta varios elementos, en primer lugar, los Derechos básicos de aprendizaje DBA de cada área, o los lineamientos curriculares si el área no tiene DBA. Es así como, los Lineamientos curriculares, los DBA y los objetivos del grado, son los mismos para todo el grupo y los docentes flexibilizan el nivel de complejidad y la manera como presentan los aprendizajes a los estudiantes. Además, deben tener en cuenta la manera como los estudiantes. Por ejemplo, si el estudiante aprende de manera visual, se agregan elementos visuales que le faciliten acceder a dicho aprendizaje.

Igualmente, dentro de esta flexibilización, están contemplados los ajustes que pueden ser relacionados con el horario de permanencia del estudiante en la escuela y que resultan convenientes para facilitar la adaptación de los estudiantes a la escolaridad y disminuir su nivel de ansiedad, por ejemplo, en estudiantes con síndrome de Down. Así mismo, se flexibiliza la ubicación de los estudiantes dentro del aula, o del uso de los diferentes espacios de la escuela, de tal manera que todos reciban la atención que requieren.

Lo anterior coincide con las orientaciones normativas que orientan la manera como debe llevarse a cabo la flexibilización curricular en el marco de la educación inclusiva, tal como lo ordena el Decreto 1421, (2017), que al respecto expresa que el currículo flexible es,

aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos, es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje de sus estudiantes, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender y participar.

En otras palabras, la flexibilización curricular se convierte en uno de los ejes que sostienen y facilita el cumplimiento del principio de equidad de la educación inclusiva.

Sin embargo, más allá de lo puramente normativo, se encontró que las docentes de aula reconocen la relevancia de otro componente de la flexibilización que corresponde a todo aquello que no está escrito y que tampoco puede preverse, es decir aquellas situaciones del día a día, que suelen presentarse de manera inesperada y que demandan atención proveniente del factor humano de los docentes y de los mismos estudiantes. Puede decirse entonces que esta flexibilización sobrepasa lo escrito y lo preestablecido y cobra gran relevancia puesto que pone de manifiesto las actitudes, las emociones y los sentimientos de docentes y estudiantes; al igual que la forma como se gestionan en cada situación y en cada vivencia al interior de la escuela.

PIAR: Plan Individual de Ajustes Razonables

Respecto al Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR, se visualizó que los participantes reconocen parte de su estructura y de su función, dependo de los aspectos que le conciernen a cada uno. Es así como quienes hicieron un relato más extenso y explícito fueron las docentes de aula y la docente de apoyo, lo cual es natural puesto que es un tema que forma parte de la cotidianidad en las instituciones con estudiantes diversos. Un elemento fundamental es que, a través del PIAR, las docentes identifican las habilidades de cada estudiante y las barreras que puede encontrar en el contexto.

Igualmente se estableció que, las docentes de aula consideran el PIAR como la mejor herramienta para planear, evaluar y hacer seguimiento a los procesos de cada uno de los estudiantes. Esta postura concuerda con lo establecido en el Decreto 1421, (2017), que manifiesta que éste se convierte en,

una herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción. Son insumo para la planeación de aula del respectivo docente. (p.6).

Con esta herramienta, el desafío está en centrar el foco en las oportunidades de aprendizaje y participación, al igual que en minimizar las barreras que los estudiantes pueden encontrar en el entorno escolar.

Así mismo, se encontró que las docentes de aula y de apoyo resaltan el acta de acuerdos que forma parte de los anexos del PIAR, como un elemento muy importante para plasmar y socializar con los padres de familia, la flexibilización que se hace para el estudiante, al igual que las sugerencias y orientaciones para que desde el seno familiar, se apoye y se fortalezcan cada uno de los aspectos que el estudiante requiere. Dentro de dichos aspectos se encuentran, por ejemplo, el acompañamiento de tareas, la asistencia a reuniones o talleres y el seguimiento terapéutico cuando el estudiante lo precisa. En este sentido puede decirse que de la dinámica que se le dé a dicho anexo entre la escuela y la familia, depende en gran medida, el progreso que alcance cada uno de los estudiantes.

Empatía

La empatía emergió como componente fundamental en los resultados de este estudio, debido a la relevancia que los participantes le dieron a través de sus relatos sobre las diferentes prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en el marco de la educación inclusiva. Ellos mencionaron la empatía del docente de aula en su actuar constante, en cada una de sus actividades, en cada una de sus prácticas del día a día en la institución educativa. Prácticas que tienen su cimiento en la actitud acogedora hacia cada niño y niña y hacia cada una de las familias. Este gesto se acompaña luego con el discurso que va facilitando el crecimiento de la empatía, el respeto y la tolerancia entre todos los estudiantes.

Es así como, la empatía se convierte en el eslabón faltante de la educación inclusiva, de tal manera que debe existir entre todos los miembros de la comunidad educativa para poder entender el sentir y el actuar del otro. Un docente empático logra identificar el sentir de cada uno de sus estudiantes y pasa del discurso a las prácticas que favorecen el aprendizaje y la participación. Lo anterior coincide con los

lineamientos de políticas para la inclusión y la equidad en educación (2021), según los cuales se “Promueve la comprensión y el respeto por la diversidad de los y las estudiantes y la comunidad educativa, particularmente en otros conocimientos, prácticas y saberes, y en las formas de aprender” (p. 66). Es así como a través de la empatía se avanza en reconocimiento y valoración de la diversidad desde el interior de las aulas.

Por consiguiente, dichas prácticas deben traspasar el planear, enseñar y evaluar hasta tocar el corazón de todos y cada los miembros del grupo de estudiantes, de tal manera que puedan experimentar el sentir de su compañero. Esto concuerda con lo planteado por Goleman (1995), quien define la empatía como “conexión emocional” (p. 130), que no se limita a saber lo que le pasa al otro, sino que realmente se trata de sentir lo que el otro está sintiendo. Cuando esto ocurra al interior de una comunidad, cuando todos los niños y niñas se sientan acogidos y pertenecientes al grupo, puede decirse que esa comunidad escolar es incluyente.

Sin embargo, se encontró también que la necesidad de empatía se traslada al entorno familiar; es decir que la familia de estudiantes con discapacidad intelectual, necesita entender lo que le pasa al niño, sentir lo que siente y a partir de ello brindarle amor, reconocimiento, valoración como persona y apoyo constante. Yendo un poco más allá, se debe fortalecer la labor de la familia en general como institución educadora, ya que es en su interior donde cada niño y niña aprende a reconocer la diversidad como parte de la condición del ser humano y por ende el respeto por las diferencias. En otras palabras, la familia como institución debe ser la primera comunidad empática y trabajar de manera cercana y complementaria con la escuela en el fortalecimiento de comunidades más empáticas, solidarias y justas respecto a la diversidad de los niños y las niñas.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Implementación de la educación inclusiva para los estudiantes con discapacidad intelectual.

Los resultados de este estudio se convierten en referente para nuevas investigaciones porque muestran una amplia radiografía de la realidad de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual en el ciclo de educación básica primaria en Colombia, desde las prácticas pedagógicas que llevan a cabo los docentes en el aula. Esto a partir de la percepción de diferentes actores educativos de una misma comunidad escolar. Por consiguiente, este aporte teórico contribuye con la ampliación de la cultura de la inclusión y el desarrollo de una sociedad más justa para todos nuestros niños y niñas.

Para plantear y desarrollar una oferta educativa que responda a las necesidades y a las posibilidades de los niños y las niñas con discapacidad intelectual, en el ciclo de educación básica primaria, es necesario que los diferentes actores educativos de las comunidades escolares como los directivos docentes, docentes de aula, docentes de apoyo y las familias conozcan las características de dicha discapacidad, así como las áreas del desarrollo de los aprendizajes que resultan afectadas y las estancias a las cuales acudir para gestionar los apoyos y ajustes necesarios.

Una oferta educativa pertinente para la población de estudiantes con discapacidad intelectual debe estar pensada en su condición de personas en constante desarrollo y transformación, por lo tanto, se debe garantizar su tránsito por la escolaridad junto con sus pares de edad y según sus propios intereses. Es decir, una oferta enfocada en el desarrollo de habilidades y competencias para la vida, que les permita alcanzar la etapa adulta con un desarrollo autónomo y funcional que los dignifique.

En las escuelas públicas los docentes directivos, docentes de apoyo y docentes de aula, se convierten en los garantes de la implementación de la educación inclusiva para

los estudiantes con discapacidad intelectual, desde una perspectiva de acatamiento de los derechos fundamentales. Esto representa un avance significativo en materia de inclusión que invita a las demás instituciones educativas a sumarse a este importante compromiso con la niñez, la adolescencia y la juventud colombiana.

Por lo tanto, para garantizar la atención educativa a los niños y las niñas con discapacidad intelectual en las escuelas, es fundamental que todos los directivos docentes, docentes de aula y docentes de apoyo tengan claridad sobre los aspectos normativos que enmarcan la educación inclusiva de dicha población, en los contextos internacional, nacional, local e institucional. Esto con el fin de avanzar en el reconocimiento de los derechos fundamentales de todas las personas sin excepción y avanzar hacia de promover dicha distinción ante toda la comunidad en general.

En este mismo sentido, la formación docente en Colombia es un componente imprescindible para la atención educativa a los niños y niñas con discapacidad; sin embargo, carece de un avance congruente con la normativa en materia de educación inclusiva; ya que, si bien las políticas avanzan en favor de la atención educativa a toda la población estudiantil, la formación de los educadores al respecto sigue siendo escasa. Por ello, es urgente la articulación entre los currículos universitarios y la demanda en materia de atención educativa a estudiantes diversos, de tal manera que cualquier docente recién egresado, tenga las herramientas científicas y conceptuales necesarias para desempeñarse eficazmente en la realidad educativa actual que debe ser entendida y atendida.

Resulta necesario fortalecer la capacitación pertinente para los docentes de aula que enseñan a estudiantes con discapacidad intelectual, a través de la gestión de espacios para compartir y aprender de las propias prácticas y de la experiencia exitosa de otros docentes. Esto con el fin de avanzar en fortalecimiento pedagógico y minimizar así las barreras que se presentan en la enseñanza. En ese mismo sentido las entidades territoriales certificadas deben desarrollar programas de formación docente, que sean acordes con las necesidades de la población estudiantil que se atiende en las diferentes instituciones educativas.

Los docentes de aula que tienen en sus grupos niños y niñas con discapacidad intelectual sienten que se ha descargado sobre ellos el compromiso de la implementación de la inclusión escolar, en condiciones poco favorables, que en la mayoría de los casos están fuera de su alcance mejorar o solucionar; como, por ejemplo: el hacinamiento escolar, la falta de diagnóstico oportuno en algunos estudiantes, la falta de apoyos y recursos, al igual que la falta de formación de los docentes. Situaciones que terminan generando frustración y agobio por las condiciones del entorno laboral.

Una fortaleza en la implementación de la educación inclusiva para los niños y niñas con discapacidad intelectual y demás condiciones diversas al interior de las instituciones educativas, tiene que ver con el compromiso de algunos docentes de aula, que asumen de manera propia su formación y capacitación con el fin de responder de manera asertiva a las condiciones educativas de sus aulas. Sin embargo, no debe perderse de vista que la responsabilidad ante esta demanda educativa es de todos, por consiguiente, las instituciones educativas y las entidades territoriales certificadas deben garantizar la capacitación pertinente para todos sus docentes.

Las condiciones de hacinamiento escolar que se tienen en las instituciones públicas colombianas en el ciclo de educación básica primaria, es un factor desfavorable que obstruye la implementación de la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual, debido a la escasa posibilidad que tiene el docente de brindar atención y acompañamiento personalizado en el aula. En este sentido resulta pertinente una evaluación del impacto del número de estudiantes por aula, en el objetivo de garantizar educación inclusiva y equitativa para los estudiantes con discapacidad.

Igualmente resulta urgente revisar las políticas institucionales sobre la distribución de los estudiantes con discapacidad intelectual al interior de los grupos, grados y sedes, para que esta se haga de manera equitativa, con el fin de garantizar una atención educativa oportuna para todos los estudiantes y una asignación laboral justa para los docentes de aula en el ciclo de educación básica primaria.

Otro aspecto que requiere revisión en materia de atención educativa a los estudiantes con discapacidad intelectual, tiene que ver con la falta de articulación efectiva intersectorial, entre el sistema de salud y el sistema educativo en Colombia, lo obstaculiza la gestión oportuna de diagnóstico de la discapacidad intelectual y, en consecuencia, el diseño de los ajustes y asignación de apoyos convenientes para evitar el fracaso escolar de los estudiantes. Además de retrasar la atención integral en lo relacionado con citas, controles, terapias y medicamentos para aquellos niños y niñas que lo requieren.

Por consiguiente, para que la puesta en marcha de la educación inclusiva sea exitosa es necesario avanzar en la gestión y el compromiso intersectorial, de tal manera que se adelanten acciones encaminadas a mejorar las condiciones integrales de los estudiantes con discapacidad intelectual, tanto en el sistema educativo, como en el sistema de salud. Para ello resulta importante conocer y gestionar lo reglamentado en la resolución 1239 (2022,) que detalla el procedimiento para la certificación de la discapacidad por parte de profesionales registrados en el directorio nacional de Certificadores de Discapacidad de este Ministerio de salud y cuyo valor económico no tiene que ser asumido por el solicitante.

De igual manera resulta conveniente fortalecer la Inter institucionalidad, a través del trabajo complementario entre el Ministerio de educación nacional, las entidades territoriales certificadas, las instituciones educativas y las familias; con el fin de que haya garantía en la asignación de los recursos y los apoyos correspondientes para que la educación sea inclusiva, equitativa y de calidad para todos los estudiantes.

Los apoyos son considerados un componente fundamental para la implementación de la educación inclusiva, estos están asociados a la arquitectura, diseño y adaptación de los diferentes espacios al interior de la escuela, al igual que los recursos pedagógicos y didácticos especializados para el desarrollo de cada una de las actividades de aprendizaje, socialización y participación de todos los estudiantes. sin embargo, la falta de dichos apoyos es una realidad constante en las instituciones educativas públicas que impide la atención educativa para los niños y niñas con

discapacidad intelectual, para que esta se desarrolle en condiciones de justicia y equidad para todos.

La familia representa el principal apoyo para los estudiantes con discapacidad intelectual, así que de ella depende en cierta medida el impacto positivo o negativo en el progreso que los niños y niñas alcancen en sus aprendizajes durante la escolaridad. Para ello, la familia debe aceptar conscientemente que, si bien su hijo o hija tiene una discapacidad, debe concentrar la atención en potencializar sus posibilidades desde lo que el niño o la niña sí puede hacer. Adicionalmente, debe estar abierta a recibir las orientaciones de la escuela para hacer un mejor acompañamiento a las actividades que el estudiante esté desarrollando.

En la familia que tiene hijos con discapacidad intelectual, persiste la tendencia a comparar a sus hijos con los otros niños y señalar que no van a aprender igual. Este imaginario, conlleva a que algunas familias centren su atención en la discapacidad y dejen de lado las capacidades y las habilidades que pueden potenciar desde su labor protectora y educadora. Por consiguiente, algunas familias asumen una actitud conformista frente al avance que el estudiante logre en sus procesos y minimizan su responsabilidad y de proyectar a los hijos como adultos funcionales. Con esta postura es común encontrar que la familia deja el compromiso de la formación de los estudiantes con discapacidad casi que de manera exclusiva a la escuela.

La familia que tiene un hijo con discapacidad intelectual requiere formación y acompañamiento para comprender y aceptar la condición del hijo y en esa medida ofrecerle amor y apoyo. Solo así puede trascender de la preocupación a la ocupación diligente, a la comprensión y cumplimiento de sus obligaciones relacionadas con la escolaridad. Por lo tanto, es indispensable avanzar en la búsqueda de una política pública de apoyo a las familias que tienen hijos con discapacidad, de tal manera que este alcance la proyección de los hijos a futuro como adultos funcionales y productivos dentro de la sociedad.

Para facilitar el aprendizaje, la socialización y la participación de los estudiantes con discapacidad intelectual en la escuela y su adaptación a otros grupos sociales, se requiere de manera indispensable la conformación de un equipo interdisciplinar al interior de las instituciones educativas que ofrezca asistencia, apoyo y acompañamiento integral a esta población estudiantil y que contribuya a la minimización de las barreras que se presentan en el entorno educativo.

Dentro de la búsqueda de mejores condiciones en la implementación de la educación inclusiva, resulta imprescindible atender el impacto desfavorable que se generó a partir del aislamiento de los niños y las niñas con discapacidad intelectual, del entorno de la escolaridad y que generó un retroceso en el desarrollo de sus competencias afectivas, académicas, relacionales, al igual que en su acompañamiento terapéutico desde el sector de la salud.

En las instituciones educativas públicas se garantiza el acceso y la vinculación de todos los niños y niñas al sistema educativo sin ninguna restricción, donde entran a formar parte de una comunidad escolar que les motiva a participar, que hace lo propio por el avance en sus aprendizajes, con la orientación de docentes que les ayudan a descubrir sus talentos y a mejorar sus habilidades. De la misma manera se ha avanzado en la sensibilización de las familias para que cumplan con la responsabilidad de vincular a sus hijos con discapacidad intelectual al sistema educativo.

Definitivamente la atención educativa a los niños y niñas con discapacidad en las escuelas públicas de educación básica primaria, allanan el camino y hacen apertura a una educación para todas las personas sin ninguna excepción, en un momento histórico en que desde todos los estamentos sociales se debe velar por el respeto y valor de la diversidad como aspecto natural del ser humano. No obstante, falta mucho camino por recorrer puesto que para que la educación sea realmente inclusiva, debe abarcar todas las características y particularidades presentes en la población estudiantil hoy día. Es decir que además de las discapacidades, se deben abarcar, los trastornos, las dificultades específicas del aprendizaje, las etnias y demás diversidad social.

Prácticas pedagógicas

Con respecto a las prácticas pedagógicas, en esta institución educativa hay avances en la implementación de un modelo pedagógico alternativo, cuyos postulados invitan a desarrollar prácticas de enseñanza pensadas en las habilidades y posibilidades de todos los estudiantes, dejando de lado los métodos tradicionales que centran su atención en un estereotipo de estudiantes que aprenden al mismo ritmo y de igual manera.

En esta institución educativa pública se están llevando a cabo prácticas pedagógicas inclusivas, que favorecen el acceso a los conocimientos y el progreso en los aprendizajes de los niños y las niñas con discapacidad intelectual de educación básica primaria, abordadas desde la normativa que enmarca la educación inclusiva y la voluntad decidida de los docentes de aula.

Uno de los elementos normativos que se tienen en cuenta en la puesta en marcha de la educación inclusiva en esta institución educativa es la flexibilización curricular. Dicha flexibilización está enfocada en la adaptación del sistema educativo a los requerimientos del estudiante, sin perder de vista los objetivos del grado y los Derechos Básicos de Aprendizaje. Es decir que se hace flexibilización, de actividades para adecuar el nivel de facilidad en el desarrollo de las mismas, de ubicación en los espacios para mejorar el acompañamiento y de horarios de estancia dentro de la institución para posibilitar la adaptación a la escolaridad.

Los docentes de aula de esta institución reconocen la planeación como la mejor herramienta para una clase exitosa, debido a que de ella depende el desarrollo de estrategias apropiadas durante el desarrollo de la clase. Por lo tanto, la planeación está pensada en la diversidad de los estudiantes y en que, a la hora de la clase, ésta pueda ser entendida por todos. Dentro de las formalidades de la planeación, utilizan una secuencia didáctica establecida por el modelo pedagógico, la cual está diseñada para que durante la clase se activen los tres sistemas de la mente humana: afectivo, cognitivo y expresivo. Con esto se pone en práctica ese postulado del modelo y se busca una formación integral de los niños y niñas.

Una buena planeación pensada en todos los estudiantes y en las particularidades de los niños y niñas con discapacidad intelectual, no puede perder de vista el Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR, Los Derechos Básicos de Aprendizaje DBA de cada una de las áreas del conocimiento y los diseños Universales para el Aprendizaje DUA, enfocados al diseño y a la adecuación de los materiales didácticos que se van a utilizar.

Para llevar a cabo el proceso de enseñanza en esta institución educativa, los docentes de aula ponen en marcha su creatividad y recursividad, haciendo uso de los materiales que tienen a su alcance, como los recursos propios del medio y los que son elaborados y adaptados por ellos mismos, destacando las láminas llamativas, dibujos y pictogramas, cartillas y ábacos, entre muchos otros. Todo esto en sintonía con la planeación que realizaron previamente.

Para facilitar el acceso de todos los estudiantes a los diferentes aprendizajes, los docentes de aula ponen en práctica otras estrategias exitosas, como la ubicación clave de los niños y niñas dentro del salón para garantizar mejor acompañamiento, la distribución de los estudiantes en grupos pequeños, lo cual facilita la construcción de aprendizaje conjunto, a través de la ayuda mutua entre pares; y los juegos de roles con los cuales los niños y niñas comprenden mejor el mundo que los rodea.

En esta institución educativa hay avances muy significativos en materia de participación de todos y cada uno de los estudiantes con discapacidad intelectual en la escuela. Estos se logran gracias al trabajo que realizan los docentes (directivos, de apoyo y de aula), en la sensibilización continua y constante ante toda la comunidad, con lo cual se ha logrado que todos los estudiantes sean acogidos y reconocidos como seres humanos que cuentan y disfrutan de sus derechos, minimizando así las muestras de rechazo o discriminación hacia cualquier estudiante.

Dentro de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo al interior de la escuela, cobra gran relevancia la empatía del docente, la cual se refleja en su capacidad de observar, escuchar e interpretar las necesidades de sus estudiantes. Este conocimiento

potencializa el aprovechamiento de los materiales y recursos, ya que están pensados en las condiciones, habilidades y fortalezas y posibilidades de cada uno de los seres humanos que los van a usar. Así mismo, su capacidad de liderazgo para generar sensibilización en la comunidad educativa y especialmente en los integrantes de su grupo, con lo cual se disminuye el riesgo de discriminación y exclusión en el entorno escolar.

En otras palabras, en esta institución educativa se llevan a cabo prácticas pedagógicas incluyentes para todos los estudiantes, dentro de los cuales algunos tienen discapacidad intelectual. Es decir que las diferentes actividades académicas, culturales, deportivas o recreativas se enmarcan en la sensibilización y desarrollo de la empatía y el respeto por la diversidad en cada uno de los espacios escolares. Igualmente, la planeación y desarrollo de la clase se hace pensando en las condiciones, características y posibilidades de los estudiantes. Dichas prácticas merecen ser replicadas y difundidas a otros docentes y a otras instituciones que ponen en marcha la educación inclusiva para fortalecer dichos procesos.

En la evaluación, aunque se utilicen estrategias que permiten evidenciar el progreso en los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad intelectual y de esta manera posibilitar su promoción dentro de los diferentes grados de la escolaridad, persiste el imaginario de que el aprendizaje se mide por los avances obtenidos en los procesos que se consideran netamente cognitivos; lo cual hace ver a estos estudiantes como rezagados dentro del sistema escolar.

Por consiguiente, resulta necesario revisar, ajustar y socializar un modelo de evaluación enfocada en valorar las capacidades y las competencias para la vida de los niños y las niñas con discapacidad intelectual y que se aleje del modelo que se limita a calificar la adquisición de los conocimientos, que este grupo de estudiantes van a tardar mayor tiempo en adquirir debido a su discapacidad.

Por todo lo anteriormente manifestado, resulta conveniente valorar la labor que los docentes de aula desarrollan día a día, ya que a través de sus prácticas pedagógicas se materializa la inclusión educativa de aquellos estudiantes que se encuentran en desventaja de posibilidades frente a sus pares de aula, y se disminuyen los obstáculos que los estudiantes con alguna discapacidad o condición particular encuentran en el entorno de la escolaridad. No obstante, el reconocimiento a la labor de dichos docentes debe estar enfocado al mejoramiento de las condiciones dentro de las cuales ejercen su trabajo diario.

Recomendaciones

Para futuros estudios se recomienda profundizar, documentar y sistematizar las fortalezas relacionadas con las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes de aula, de tal manera que se conviertan en guía para el trabajo de otros docentes y en insumo para otras instituciones que se encuentren en la ruta de la implementación de la educación inclusiva en el territorio colombiano.

Así mismo, se sugiere avanzar en la gestión oportuna de apoyos y recursos para la implementación de la educación inclusiva desde una perspectiva intersectorial e interinstitucional que garantice la adecuación y puesta en marcha de una oferta educativa acorde a las necesidades particulares de las distintas comunidades y regiones.

REFERENCIAS

- AAIDD. Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo. 11ª ed. Alianza Editorial, Madrid 2011. (p. 9-11).
- ABC del educador, (2009), ABC Modelos pedagógicos y didácticos. Vol.1. ISMN 958-97195- 3- 8. Ediciones S.E.M. Servicio educativo del magisterio. Bogotá Colombia.
- Arias, M. (2000). La triangulación metodológica: Sus principios, alcances y limitaciones. Medellín XVIII, (I) MARZO DE 2000.
- Arias, F. (2012). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. 6ª Edición. Editorial episteme C. A. ISBN 980-07-8528-9 Caracas Venezuela.
- Cáceres, Celsa (2004). Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS. [enlínea]. Audito: Revista electrónica de audiología vol. 2(3), pp. 74-77.
- CIF (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Organización Mundial de la Salud. Pág. 12- 18. Consultado en: <https://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/435cif.pdf>.
- Circular No. 020. (2022). Disposiciones para el tránsito de la atención de estudiantes con discapacidad de ofertas segregadas hacia el marco de la inclusión y la equidad en la educación. Ministerio de Educación Nacional.
- Comenio, J. (1986). Didáctica Magna. Madrid España. p. 4.
- Contreras. V. (2013). Familia y Discapacidad Intelectual: Guía de apoyo para la mejora de la Competencia Parental. Universidad autónoma de Madrid.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Artículos 44 y 67.
- Convención de los derechos del niño. (1989). Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Art.28. Consultado en: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>.
- Convención de los derechos de las personas con discapacidad. (2006). p.1
- Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, (1999).

- Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). Art. 16. Consultado en: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.
- Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. (1994). Conferencia mundial sobre las necesidades educativas especiales: Acceso y calidad. Salamanca, España.
- Declaración de los derechos del niño. (1959). Preámbulo, artículo 1 y principios 5 y 7. Recuperado en: <https://www.humanium.org/es/declaracion-de-los-derechos-del-niño-texto-completo/>.
- Declaración y Programa de Acción de Viena, (1993). Conferencia mundial de derechos humanos. (p. 3).
- DECRETO 2082. (1996) "Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales".
- Decreto 3020 (2002). Por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones.
- Decreto 1421(2017). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Ministerio de Educación Nacional. Artículo 2.3.3.5.1.4. Definiciones. Hoja 4.
- Decreto 1290 (2009). Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. (p. 1).
- Declaración mundial sobre educación para todos (1990). "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" Jomtien; Tailandia, 5 - 9 de marzo. p. 10. Recuperado en https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990_DeclaracionMundialEducacion.pdf
- De Zubiria J. (2003). Modelos Educativos Pedagógicos y Didácticos (Vol. II). Bogotá: Ediciones SEM. (p. 6).
- De Zubiria J. (2006). Hacia una Pedagogía Dialogante. Institutomerani. edu.co. (p. 2).
- Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/5266/4302>
- Echeita, G. (2014). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea Ediciones.
- Flores, R. (1997). Hacia una pedagogía del conocimiento. ISBN 958-600-226-8. McGRAW-HIL. Santafé de Bogotá. Pág. 104.

- Florido, H. (2018). Orientaciones curriculares para la incorporación de la educación inclusiva en colegios públicos del distrito capital. Repositorio Universidad Santo Tomás, Bogotá Colombia. <https://repository.usta.edu.co>
- Foro Mundial por la Educación (2000), Informe final. Dakar Senegal.
- Gallego, M. (2017). Análisis del proceso de inclusión educativa en el departamento del Quindío en Colombia. Universidad de Salamanca, Instituto de integración en la comunidad, doctorado investigación en discapacidad. Salamanca-España. Goleman, D. (1995). La inteligencia Emocional. ISBN 9788496778764. Ediciones z.
- Hernández, R. (2001). Antropología de la discapacidad y la dependencia. Un enfoque humanístico de la discapacidad. General Perón 13, 28020 Madrid España. (Pág. 13- 17). Recuperado en: <https://www.peritajemedicoforense.com/RHERNADEZ.htm>.
- Hernández, R., Fernández. C. & Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. 6ta edición. Ed. Mc. Graw Gill.
- Holton. J. (2007). The coding Process and its Challenges. En A. Bryant & Charmaz (Eds.), The SAGE handbook of.
- Khun, T. (1971). La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura económica Méjico. Consultado en <https://materiainvestigacion.files.wordpress.com/2016/05/kuhn1971.pdf>
- La agenda 2030 y los objetivos del desarrollo sostenible. (2015). Una oportunidad para América Latina y el Caribe. objetivos, metas e indicadores mundiales. naciones Unidas. CEPAL. Por un desarrollo sostenible con igualdad.
- Ledesma, M. (2014). Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social. Universidad Católica de Cuenca. PRIMERA EDICIÓN. ISBN: 978-9942-9860-9-2.
- Ley 115. Ley general de educación (1994). Art. 67, derecho a la educación.
- Ley 1620. Ley de infancia y adolescencia. (2006). Art. 36.
- Ley Estatutaria 1618 (2013), por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Título I. definiciones y principios.
- Ley 2216 (2022). Por medio de la cual se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos del aprendizaje.

- Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación. Educación para todas las personas sin excepción. (2022). Convenio de Asociación número 0009-2021 - Ministerio de Educación Nacional, número 300-2021 - Ministerio de Salud y Protección Social y la Fundación Saldarriaga Concha.
- López, R. (2018). Un estudio sobre la situación de la educación inclusiva en centros educativos desde la percepción de la comunidad educativa. Universidad Nacional de Educación a Distancia Escuela Internacional de Doctorado. Programa Doctorado en Educación. España.
- Luckasson (2002). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la asociación americana sobre Retraso mental. Universidad de Salamanca. España.
- UPEL. (2016). Manual de trabajos de grado de especialización y de maestría y tesis doctorales. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Quinta edición. Caracas Venezuela.
- Martínez, M. (1997). El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica. -- 2a ed. --México: Trillas, 1997. 263 p.; 23 cm. ISBN 968-24-0415-0
- Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas. ISBN 968-24-7011-0.
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. Paradigma v.27 n.2 Maracay dic. versión impresa ISSN 1011-2251.
- Medina, E. (2019) Buenas prácticas pedagógicas: una mirada desde la formación del profesorado. Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad. Volumen 5, Número 2, junio 2019, ISSN: 2387-0907.DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/riai.v5.n2>
- Ministerio de Educación Nacional MEN (2020), Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa. p.16.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Conferencia internacional de educación. (2008). "la educación inclusiva: el camino hacia el futuro" Cuadragésima octava reunión Centro Internacional de Conferencias Ginebra, 25 a 28 de noviembre de 2008. pág. 5-19. Art.24. Consultado en: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish .pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish.pdf)

- ONU. (2006), Organización de las Naciones Unidas. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Pág. 1. Consultado en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva. (2006). Recomendaciones a responsables políticos. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. p. 15- 21. Recuperado en: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-inclusive-education_key-principles-ES.pdf
- Resolución 1239 (2022) Por la cual se dictan disposiciones en relación con el procedimiento de certificación de discapacidad y el Registro de Localización y Caracterización de personas con discapacidad. Ministerio de Salud y Protección Social.
- Rivera, P. (2017). Educación inclusiva y formación inicial docente. Una experiencia en la región de Coquimbo, Chile. Programa de doctorado en planificación e innovación educativa, departamento de Ciencias de la educación de la universidad de Alcalá. Chile. Consultado en: <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/38236/Tesis%20Pabla%20Rivera%20Iribarren.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Salgado, A. (2007). Investigación Cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. Universidad San Martín de Porres. Arequipa. [file:///C:/Users/Juli2013/Downloads/Dialnet-InvestigacionCualitativa-2766815%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Juli2013/Downloads/Dialnet-InvestigacionCualitativa-2766815%20(1).pdf)
- Suarez, P. (2001). Metodología de la investigación: Diseños y técnicas. Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia. Santa fe de Bogotá.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades especiales. París: UNESCO. p. 68. Consultado en: http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/declaracion_salamanca_unesco.pdf
- UNESCO. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y participación en las escuelas. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). p.2. consultado en: http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf.
- UNESCO (2008). La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Presentación general de la 48ª reunión de la CIE. Centro Internacional de Conferencias Ginebra.

UNESCO. (2015). La agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible. Una oportunidad para América latina y el caribe. Naciones Unidas. Consultado en: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/hand>.

Vargas, G. (2012). En torno a la fenomenología de la fenomenología: la pregunta por el método. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá Colombia. <https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2012/03/fenomenologc3ada.pdf>.

Verdugo, M. & Schalock. R. (2010). Últimos Avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad. SIGLO CERO. Revista española sobre discapacidad intelectual. Vol. 41 (4), Núm. 236, 2010 Pág. 7 a 21. Recuperado en: <https://sid.usal.es/idocs/F8/ART18861/236-1%20Verdugo.pdf>.

ANEXOS

[Anexo A]

Validación del instrumento por experto



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
COORDINACIÓN GENERAL DE POSTGRADO

INSTRUMENTO DE ANÁLISIS. VALIDACIÓN DE EXPERTO

Ciudadano(a),

Reciba un cálido saludo, la presente solicitud tiene como finalidad requerir de su aporte a la tesis doctoral titulada **“Educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual desde las prácticas pedagógicas en educación básica primaria en Colombia”**, cuyo objetivo es, **Generar un constructo teórico sobre la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual desde de las practicas pedagógicas en la educación básica primaria en Colombia.** En tal sentido, aplicando el protocolo yo, Flor Alba Lizarazo Sandoval, le presento a continuación, los elementos metodológicos fundamentales para realizar la evaluación del instrumento de recolección de información, referido a una entrevista semiestructurada, con sus respectivos objetivos y categorías iniciales.

Sin otro particular al cual hacer referencia, le agradece,

Flor Alba Lizarazo Sandoval

PROTOCOLO DE VALIDACIÓN

Se toman en cuenta los objetivos del estudio, para hallar coherencia entre las metas propuestas por el investigador, y las técnicas – instrumentos a aplicar para obtener información, llegar a conclusiones y presentar una propuesta teórica que inicie de manera reflexiva el cambio hacia la creación de un constructo teórico sobre educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual desde las prácticas pedagógicas en educación básica primaria en Colombia

Objetivo General

- Generar un constructo teórico sobre la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual desde de las practicas pedagógicas en la educación básica primaria en Colombia.

Objetivos Específicos:

- Develar las concepciones que poseen los diferentes actores educativos sobre la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual en educación básica primaria en Colombia.
- Caracterizar las prácticas pedagógicas que se emplean en el proceso de enseñanza para estudiantes con discapacidad intelectual en educación básica primaria.

- Teorizar sobre educación inclusiva a partir de las practicas pedagógicas en estudiantes con discapacidad intelectual en educación básica primaria de Colombia.

A continuación, se presentan las categorías iniciales del estudio, que sirven para estructurar los ejes temáticos a tratar en la entrevista semiestructurada.

Categorías iniciales

Objetivos. Específicos	Categoría	Subcategorías	Indicadores
Develar las concepciones que poseen los diferentes actores educativos sobre la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual en educación básica primaria en Colombia.	Discapacidad intelectual	Abordaje	1
		Formación de los actores educativos	2
		Retos del docente	3- 4
	Educación Inclusiva de Estudiantes con discapacidad intelectual	Implementación	5-6
		Apoyos	7
		Fortalezas	8
		Dificultades	9

		Impacto de la pandemia	10
		Familia	11 - 12
		Modelo pedagógico.	13
Caracterizar las prácticas pedagógicas que se emplean en el proceso de enseñanza para estudiantes con discapacidad intelectual en educación básica primaria.	Prácticas pedagógicas.	Flexibilización curricular.	14
		PIAR	15
		Planeación	16
		Participación	17- 18- 19
		Enseñanza	20
		Evaluación	21

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA EL DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Estimada profesora, usted fue seleccionada por pertenecer a la planta de personal docente de Educación Básica Primaria, y por estar vinculada con los procesos de enseñanza a estudiantes con discapacidad intelectual, en el marco de la educación

inclusiva. El propósito del presente instrumento está asociado a las necesidades de investigación de tesis doctoral que tiene como meta obtener información para **GENERAR CONSTRUCTO TEÓRICO SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DESDE DE LAS PRACTICAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN COLOMBIA**. Es importante resaltar que el carácter de la entrevista a realizar se llevará bajo total anonimato, codificando la información que usted pueda suministrar sólo para requisitos metodológicos y con trascendencia exclusivamente académica. Asimismo, es de suma importancia que las respuestas que genere a cada pregunta sean lo más objetivas y claras posibles, de manera que pueda dar un aporte significativo a la veracidad que se espera con la tesis doctoral en desarrollo. Muchas gracias por su gran disposición.

1. ¿Qué características conoce sobre la discapacidad intelectual en los estudiantes?
2. ¿Qué áreas del desarrollo de un estudiante, se ven afectadas por la discapacidad intelectual?
3. ¿Qué tipo de formación ha recibido para atender a la población de estudiantes con discapacidad intelectual en el aula regular?
4. ¿Qué retos le genera enseñar a estudiantes con discapacidad intelectual en el aula regular?
5. ¿De qué manera usted implementa la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual?
6. ¿Cuáles competencias promueve usted en la enseñanza a estudiantes con discapacidad intelectual en educación básica primaria?
7. ¿Describa los apoyos necesarios para la inclusión de estudiantes con discapacidad?
8. Describa las fortalezas del enfoque de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual en educación básica primaria.

9. ¿Qué dificultades se presentan en la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en un grupo de estudiantes regulares, en educación básica primaria?
10. ¿Qué impacto generó la pandemia en el proceso educación de los estudiantes con discapacidad intelectual?
11. ¿Cómo puede contribuir la familia en la implementación de la educación inclusiva?
12. ¿Qué necesita la familia para cumplir con la corresponsabilidad educativa de estudiantes con discapacidad intelectual?
13. ¿Cuál modelo o modelos pedagógicos se implementan en el contexto de la educación inclusiva?
14. Describa la flexibilización curricular que hace para esta población estudiantil.
15. Describa el Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR, para estudiantes con discapacidad intelectual.
16. Mencione los aspectos que usted tiene en cuenta para planear las clases en el marco de la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual.
17. Describa las estrategias que usted utiliza para que los estudiantes con discapacidad intelectual se adapten al grupo.
18. Describa las actividades que usted implementa para que los estudiantes con discapacidad intelectual se relacionen con sus compañeros.
19. Describa las actividades en las que participan los estudiantes con discapacidad intelectual, en la escuela.
20. Describa las estrategias didácticas que implementa para enseñarle a los estudiantes con discapacidad intelectual, en el aula con estudiantes regulares.
21. ¿Describa la manera como usted evalúa a los estudiantes con discapacidad intelectual, en relación con los estudiantes regulares?

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA EL DIRECTIVO DOCENTE
DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Estimado profesor, usted fue seleccionado por pertenecer a la planta de personal directivo docente de Educación Básica Primaria, en una institución en la que se acogen estudiantes con discapacidad intelectual, en el marco de la educación inclusiva. El propósito del presente instrumento está asociado a las necesidades de investigación de tesis doctoral que tiene como meta obtener información para **GENERAR CONSTRUCTO TEÓRICO SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DESDE DE LAS PRACTICAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN COLOMBIA**. Es importante resaltar que el carácter de la entrevista a realizar se llevará bajo total anonimato, codificando la información que usted pueda suministrar sólo para requisitos metodológicos y con trascendencia exclusivamente académica. Asimismo, es de suma importancia que las respuestas que genere a cada pregunta sean lo más objetivas y claras posibles, de manera que pueda dar un aporte significativo a la veracidad que se espera con la tesis doctoral en desarrollo. Muchas gracias por su gran disposición.

1. ¿Qué características conoce sobre la discapacidad intelectual en los estudiantes?
2. ¿Qué áreas del desarrollo de un estudiante, se ven afectadas por la discapacidad intelectual?
3. ¿Qué tipo de formación ha recibido para atender a la población de estudiantes con discapacidad intelectual en la escuela?
4. ¿Qué retos le genera a los docentes, enseñar a estudiantes con discapacidad intelectual en el aula regular?
5. ¿De qué manera se implementa la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual en esta institución?

6. ¿Cuáles competencias se promueven en la enseñanza a estudiantes con discapacidad intelectual en educación básica primaria?
7. ¿Describa los apoyos necesarios para la inclusión de estudiantes con discapacidad?
8. Describa las fortalezas del enfoque de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual en educación básica primaria.
9. ¿Qué dificultades se presentan en la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en un grupo de estudiantes regulares, en educación básica primaria?
10. ¿Qué impacto generó la pandemia en el proceso educación de los estudiantes con discapacidad intelectual?
11. ¿Cómo puede contribuir la familia en la implementación de la educación inclusiva?
12. ¿Qué necesita la familia para cumplir con la corresponsabilidad educativa de estudiantes con discapacidad intelectual?
13. ¿Cuál modelo o modelos pedagógicos se implementan en el contexto de la educación inclusiva?
14. Describa la flexibilización curricular que se hace para esta población estudiantil.
15. Describa el Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR, para estudiantes con discapacidad intelectual.
16. Mencione los aspectos que tienen en cuenta los maestros para planear las clases en el marco de la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual.
17. Describa las estrategias que utilizan los maestros para que los estudiantes con discapacidad intelectual se adapten al grupo.
18. Describa las actividades que implementan los maestros para que los estudiantes con discapacidad intelectual se relacionen con sus compañeros.
19. Describa las actividades en las que participan los estudiantes con discapacidad intelectual, en la escuela.
20. Describa las estrategias didácticas que implementan los docentes para enseñarle a los estudiantes con discapacidad intelectual, en el aula con estudiantes regulares.
21. ¿Describa la manera como se evalúa a los estudiantes con discapacidad intelectual, en relación con los estudiantes regulares?

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA MADRES DE FAMILIA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Estimada madre de familia, usted fue seleccionada por tener un hijo con discapacidad intelectual cursando un grado de escolaridad en Educación básica primaria. El propósito del presente instrumento está asociado a las necesidades de investigación de tesis doctoral que tiene como meta obtener información para **GENERAR CONSTRUCTO TEÓRICO SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DESDE DE LAS PRACTICAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN COLOMBIA**. Es importante resaltar que el carácter de la entrevista a realizar se llevará bajo total anonimato, codificando la información que usted pueda suministrar sólo para requisitos metodológicos y con trascendencia exclusivamente académica. Asimismo, es de suma importancia que las respuestas que genere a cada pregunta sean lo más objetivas y claras posibles, de manera que pueda dar un aporte significativo a la veracidad que se espera con la tesis doctoral en desarrollo. Muchas gracias por su gran disposición.

1. ¿Qué características conoce sobre la discapacidad intelectual en los niños?
2. ¿Qué áreas del desarrollo de su hijo se ven afectadas por la discapacidad intelectual?
3. ¿Qué formación ha recibido como madre para atender a su hijo con discapacidad?
4. ¿Qué retos le genera a los docentes, enseñar a estudiantes con discapacidad intelectual en el aula regular?
5. ¿Cómo describe la educación que recibe su hijo (@) en la escuela?
6. ¿Cuáles competencias adquiere o fortalece su hijo @ en la escuela?
7. ¿Qué apoyos considera necesarios en la escuela para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual?

8. Describa las fortalezas que observa en la educación que recibe su hijo @ en la escuela?
9. ¿Qué dificultades considera que se presentan para incluir estudiantes con discapacidad intelectual en un grupo de estudiantes regulares?
10. Describa el impacto de la pandemia en el proceso educativo de su hijo @.
11. ¿Cómo puede contribuir la familia en la implementación de este enfoque educativo?
12. ¿Qué necesita la familia para contribuir con la labor educativa de la escuela?
13. ¿Qué características conoce del modelo pedagógico de la escuela?
14. ¿A su hijo @ le enseñan las mismas temáticas que al resto de sus compañeros?
15. ¿La escuela implementa algún tipo de plan Individual para su hijo, dada su condición de discapacidad? ¿En qué consiste dicho plan?
16. Conoce algunos aspectos sobre la planeación de las clases para su hijo @ y sus compañeros?
17. Que estrategias utiliza la docente para que su hijo @ se adapte al grupo.
18. Describa las actividades que implementa la docente para que su hijo @ se relacione con sus compañeros.
19. Describa las actividades en las que participa su hijo @ en la escuela.
20. Describa las estrategias didácticas que implementa la docente para enseñarle a su hijo en el aula con estudiantes regulares.
21. ¿Describa la manera como la docente evalúa a su hijo @ en relación con los estudiantes regulares?

LA FELICITO ESTÁ MUY ORGANIZADA LA INFORMACIÓN

INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN

Estimado validador, con base a lo expuesto, es importante que complete el siguiente instrumento de validación, con la intención de que reposen tangiblemente los resultados y sugerencias del protocolo valorativo en líneas generales, y sirva esto de sustento para la prosecución y desarrollo de la tesis planteada. Desde esta perspectiva se genera el espacio sistematizado para presentar observaciones a los instrumentos de investigación.

Items	Valoración particular
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
General Las observaciones están en el texto	

Nombre y apellido del Validador: Pablo Arturo Jaimes

Formación en pregrado y postgrado: Licenciado en Educación, Doctor en Educación, Postdoctor en Educación.

Veredicto en la Validación: **Aprobado con Observaciones**

Pablo Arturo Jaimes

Firma

[Anexo B]

Consentimiento informado para el docente de apoyo pedagógico

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

INSTITUTO PEDAGÓGICO GERVASIO RUBIO

COORDINACIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN PREESCOLAR, CURRÍCULO Y PRÁCTICA DOCENTE.

Yo, _____ en calidad de docente de apoyo pedagógico del colegio Luis Hernández Vargas, sede Salvador Camacho Roldán de Yopal, acepto participar voluntariamente en el protocolo de investigación de la Tesis Doctoral titulada: **Educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual desde las prácticas pedagógicas en educación básica primaria en Colombia**, elaborada por la profesora, **Flor Alba Lizarazo Sandoval, identificada con Cc: 52337741 de Bogotá** y estudiante de Doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

Declaro haber sido informada de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación a ello, acepto responder las preguntas orientadoras presentadas por la investigadora, a través de una entrevista que implica ser grabada en audio con fines investigativos.

Declaro haber sido informada que mi participación no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será confidencial y anónima. Entiendo que la información será analizada por la investigadora, y los resultados derivados, serán utilizados únicamente para este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

Firma del Participante

Nombre del Investigador

[Anexo C]

Consentimiento informado para el directivo docente

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO GERVASIO RUBIO
COORDINACIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN PREESCOLAR, CURRÍCULO
Y PRÁCTICA DOCENTE.**

Yo, _____ en calidad de directivo docente del colegio Luis Hernández Vargas, sede Salvador Camacho Roldán de Yopal, acepto participar voluntariamente en el protocolo de investigación de la Tesis Doctoral titulada: **Educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual desde las prácticas pedagógicas en educación básica primaria en Colombia**, elaborada por la profesora, **Flor Alba Lizarazo Sandoval, identificada con Cc: 52337741 de Bogotá** y estudiante de Doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

Declaro haber sido informada de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación a ello, acepto responder las preguntas orientadoras presentadas por la investigadora, a través de una entrevista que implica ser grabada en audio con fines investigativos.

Declaro haber sido informada que mi participación no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será confidencial y anónima. Entiendo que la información será analizada por la investigadora, y los resultados derivados, serán utilizados únicamente para este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

Firma del Participante

Nombre del Investigador

[Anexo D]

Consentimiento informado para el docente de aula

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

INSTITUTO PEDAGÓGICO GERVASIO RUBIO

COORDINACIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN PREESCOLAR, CURRÍCULO
Y PRÁCTICA DOCENTE.**

Yo, _____ en calidad de docente de aula del colegio Luis Hernández Vargas, sede Salvador Camacho Roldán de Yopal, acepto participar voluntariamente en el protocolo de investigación de la Tesis Doctoral titulada: **Educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual desde las prácticas pedagógicas en educación básica primaria en Colombia**, elaborada por la profesora, **Flor Alba Lizarazo Sandoval, identificada con Cc: 52337741 de Bogotá** y estudiante de Doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

Declaro haber sido informada de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación a ello, acepto responder las preguntas orientadoras presentadas por la investigadora, a través de una entrevista que implica ser grabada en audio con fines investigativos.

Declaro haber sido informada que mi participación no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será confidencial y anónima. Entiendo que la información será analizada por la investigadora, y los resultados derivados, serán utilizados únicamente para este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

Firma del Participante

Nombre del Investigador

[Anexo E]

Consentimiento informado para el padre o madre de familia

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

INSTITUTO PEDAGÓGICO GERVASIO RUBIO

COORDINACIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN PREESCOLAR, CURRÍCULO
Y PRÁCTICA DOCENTE.**

Yo, _____ en calidad de madre de familia del colegio Luis Hernández Vargas, sede Salvador Camacho Roldán de Yopal, acepto participar voluntariamente en el protocolo de investigación de la Tesis Doctoral titulada: **Educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual desde las prácticas pedagógicas en educación básica primaria en Colombia**, elaborada por la profesora, **Flor Alba Lizarazo Sandoval, identificada con Cc: 52337741 de Bogotá** y estudiante de Doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

Declaro haber sido informada de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación a ello, acepto responder las preguntas orientadoras presentadas por la investigadora, a través de una entrevista que implica ser grabada en audio con fines investigativos.

Declaro haber sido informada que mi participación no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será confidencial y anónima. Entiendo que la información será analizada por la investigadora, y los resultados derivados, serán utilizados únicamente para este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

Firma del Participante

Nombre del Investigador