

SIGNIFICADOS DEL PROFESORADO SOBRE LA INCLUSIÓN DE NIÑOS CON
DISCAPACIDAD COGNITIVA A LAS AULAS REGULARES EN UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA DEL MUNICIPIO DE APARTADÓ.

ALEXI ENRIQUE AGUIRRE LAGARES

JULIÁN ANDRÉS ARIAS

ASESOR

WILMAR JARAMILLO GAITÁN

PSICÓLOGO DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

SECCIONAL URABÁ, APARTADÓ

2018

RESUMEN

La presente investigación se realizó con el objetivo de describir los significados que tiene un grupo de docentes, que hacen parte del profesorado de la Institución Educativa San Pedro Claver del municipio de Apartadó, sobre la inclusión de niños con discapacidad cognitiva a las aulas regulares. Teniendo en cuenta que este, es un proceso educativo que implica cambios de paradigmas y significados sobre el alumnado, que tiene gran relevancia en la praxis educativa. Para ello, bajo la metodología de investigación cualitativa, se optó por el diseño de interpretación del interaccionismo simbólico y la hermenéutica, los cuales permiten el análisis de la información que se recolecta por parte de los docentes partícipes de la investigación, así como la vinculación de la generación del significado y la interacción con el contexto o medio social. Por medio de la aplicación de entrevistas semiestructuradas individuales y una grupal, se indagó por los componentes experienciales y conceptuales que permitieran el análisis verbal, comportamental y semiótico del profesorado con relación a la educación del alumnado en condición de discapacidad cognitiva en las aulas de enseñanza regular.

Palabras claves: Significados, inclusión educativa, integración educativa, discapacidad cognitiva, necesidades educativas especiales.

ABSTRACT

The present investigation was carried out with the objective of describing the meanings of a group of teachers, who are part of the teaching staff of the San Pedro Claver Educational Institution in the municipality of Apartadó, about the inclusion of children with cognitive disabilities in the regular classrooms. Bearing in mind that this, is an educational process that involves changes of paradigms and meanings about students, which has great relevance in

educational praxis. For this, under the methodology of qualitative research, the interpretation design of symbolic interactionism and hermeneutics was chosen, which allows the analysis of the information gathered by the teachers participating in the research, as well as the link between the generation of meaning and interaction with the context or the social environment. Through the application of semi-structured individual interviews and a group, it was investigated by the experiential and conceptual components that allowed the verbal, behavioral and semiotic analysis of teachers in relation to the education of students with cognitive disabilities in the regular education classrooms.

Keywords: Meanings, educational inclusion, educational integration, cognitive disability, special educational needs.

TABLA DE CONTENIDO

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
2. ANTECEDENTES	17
3. JUSTIFICACIÓN	23
4. OBJETIVOS	26
4.1. General:	26
4.2. Específicos:	26
5. MARCO TEÓRICO	27
5.1. Significados:	27
5.2. Necesidades Educativas Especiales:	30
5.3. La Educación Homogénea:	32
5.4. Inclusión Educativa:	33
5.5. Discapacidad Cognitiva:	37
6. METODOLOGÍA	41
6.1. Diseño de investigación:	43
6.2. Población y muestra:	43
6.3. Instrumentos:	45
6.4. Procedimiento:	46
6.5. Consideraciones éticas:	46
7. ANALISIS DE LA INFORMACION	47
7.1. Resultados:	48
7.1.1. Significados sobre la inclusión educativa como proceso:	49
7.1.2. Los docentes y la discapacidad cognitiva:	51
7.1.3. Significados en consideración de sus experiencias:	55
7.1.4. Significados inclusivos:	56
7.1.5. Significados de integración:	57
7.1.6. Significados de desinterés:	59
7.1.7. Necesidad de estrategias de enseñanza:	59
CONCLUSIÓN	62
RECOMENDACIONES	65

REFERENCIAS.....	67
ANEXOS	70

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1:	42
Caracterización de la investigación cualitativa	42
Tabla 2:	44
Estudiantes con diagnostico de discapacidad cognitiva de la institución educativa San Pedro Claver	44
Tabla 3.	48
Caracterización de los docentes participantes en la entrevista individual.	48

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente, uno de los mayores desafíos para los centros educativos es garantizar la participación y el aprendizaje de calidad para los ciudadanos, planteadas desde el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos; los artículos 3, 5, 6, 12, 17, 29 y 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño; el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (UNICEF, 2008), y demás, que, desde las iniciativas a nivel mundial de una enseñanza inclusiva para mejorar la educación, los inconvenientes y dificultades que impiden este logro son variados. Uno de los factores que ha tenido un creciente interés en la investigación educativa con relación a estas dificultades, han sido los significados, actitudes, interpretaciones y representaciones del profesorado hacia la inclusión educativa, ya que se ha expresado que la enseñanza para las personas que tienen una necesidad de aprendizaje especial se vuelve un trabajo dificultoso, en donde se menciona que el profesor del aula regular se ha capacitado para la educación con estudiantes de un aprendizaje cotidiano, dejándole el cargo de enseñanza a personas con discapacidades a profesionales como psicólogos, neuropsicólogos, patólogos, profesores de educación especial, etc.

Desde la concentración mundial de líderes internacionales a mediados de los años 90, se han consolidado, en modo de avance para la enseñanza, nuevas reformas y decretos para una sociedad más inclusiva tanto social, cultural y educativamente, para que desde un marco institucional escolar se formulen propósitos y metas de estándares altos en la educación inclusiva e igualitaria, con la idea y el compromiso legislativo de generar igualdad para personas con discapacidad en todos los círculos y esferas en donde éste se pueda verse inmerso. Con la consagración de las Normas Uniformes Sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas

con Discapacidad, aprobadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de diciembre de 1993, las cuales consisten en 22 normas resumidas en cuatro capítulos que abarcan: en su primer capítulo los requisitos para la igualdad de participación, en su segundo capítulo, las esferas previstas para la igualdad de participación, en su tercer capítulo, las medidas de ejecución y en el cuarto, los mecanismos de supervisión para las personas con discapacidad; con las que se trata de representar “el firme compromiso moral y político de los gobiernos respecto a la adopción de medidas encaminadas a lograr la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad” (ONU, 1993), promoviendo así que, “los estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados, y deben velar porque la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza” (ONU, 1993), por medio del involucramiento y esclarecimiento de compromisos desde la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización de Naciones Unidas de Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO); desde la cual se ha planteado que la problemática de la inclusión no es en lo esencial una cuestión educativa o pedagógica, sino que tiene como base una cuestión de respeto de los derechos humanos, que afecta prioritariamente a las orientaciones de política general de un país (UNESCO, 2008).

Dejándose por sentado, desde la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo que se llevó a cabo en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York, que se considera como “discriminación por motivos de discapacidad, a cualquier distinción, exclusión, o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de

condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo” (ONU, 2006). Lo que trae consigo un cambio de paradigma en todo el modelo educativo, y por tanto de los participantes de ella.

Colombia siendo uno de los países que ha adoptado estas declaraciones internacionales, por medio de sus distintas organizaciones, como el Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha decretado que la atención educativa de las personas con condición de Necesidad Educativa Especial (N.E.E.) es una obligación del Estado, que rige a partir de la constitución política de 1991, por medio de las leyes: 115 de 1994, 361 de 1997, 324 de 1996, 715 de 2001, 982 de 2005, 1618 de 2013, los decretos reglamentarios 1860 de 1994, 2082 de 1996, 1421 de 2017, la resolución 2565 de 2003, entre otros (MinEducación, 2006), para reconocer que las personas con N.E.E. tienen derecho a la educación, fundamentado desde una concepción integral del ser, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Asimismo, al derecho de acceder a una educación de calidad que promueva el desarrollo integral, la independencia y la participación, en condiciones de igualdad en los ámbitos públicos y privados. Proponiendo así, que se promulguen y se implanten cambios en la educación, para que, en pocas palabras, se denote, visualice y realice una enseñanza igualitaria sin ninguna discriminación por razones de sexo, etnicidad, lengua u otro tipo de diferencias; enfocándose en la protección de aquellas personas que, por su condición, ya fuere física, económica o mental, se encuentran en situaciones de dificultad o debilidad para el progreso tanto educativo como social (MinEducación, 2017).

Pero entonces, ¿Quiénes hacen parte de las Necesidades Educativas Especiales?, la resolución colombiana 2565 de 2003, la caracteriza como la educación para aquellas personas con capacidades excepcionales, o por el contrario con alguna limitación o discapacidad de tipo u orden sensorial, neurológico, cognitivo, comunicativo, psicológico o físico-motriz

(MinEducación, 2003). Teniendo presente la idea y perspectiva de que, si se ofrece un entorno digno, de calidad, de oportunidades y de apoyo integrado e igualitario, ellos podrán formarse como ciudadanos con cierta independencia por el fortalecimiento de habilidades, así como su constitución como personas pertenecientes y participes en la sociedad, al igual que participes de los aspectos culturales, religiosos, familiares, laborales, sociales y educativas de las que goza cualquier otra persona no discapacitada. En esa medida se aborda lo que se conoce como discapacidad, el cual es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación como el resultado de interacciones complejas entre las limitaciones funcionales (físicas, intelectuales o mentales) de la persona en el ambiente social y físico; siendo estas deficiencias problemas que afectan una estructura o función corporal, con limitaciones en la actividad y dificultades para ejecutar acciones o tareas (OMS, 2017).

Según datos de la OMS en el mundo hay más de 1.000 millones de personas con algún tipo de discapacidad, representando aproximadamente el 15% de la población mundial y en aumentando, a causa del envejecimiento de la población y al crecimiento de apariciones de enfermedades crónicas a escala mundial (2011). En América Latina y el Caribe según el Informe Regional Sobre La Medición De La Discapacidad publicado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), se estima que más de 70 millones de personas vivían con alguna discapacidad entre 2001 y 2013, lo que equivale a un 12,5% de la población regional, a un 12,6% de la población de América Latina y un 6,1% de la población del Caribe (2014). En donde a nivel nacional, según el censo del 2005 del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), en el país había aproximadamente 2,6 millones de personas con discapacidad, las cuales representaban el 6,3% de la población colombiana y que desde el Ministerio de Salud y Protección Social con la integración del sistema de Registro para la

Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RLCPD), para el 2015 esta cifra era de 3'051.217 de personas con limitaciones permanentes (MinSalud, 2015).

En el departamento de Antioquia se encontró el mayor número de personas con limitaciones siendo este de 387,313 de personas con discapacidad, representando el 6,0% de la población departamental para el 2005 (MinSalud, 2015). En el municipio de Apartadó, desde la Secretaría de Inclusión Social, en el programa de Atención a Personas con Discapacidad, se encuentran los datos que están conectados a la base de datos Nacional SISPRO y al Registro para la Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad del Ministerio de Salud y Protección Social, que mencionan que entre la población del municipio, 1.590 personas presentan algún tipo de discapacidad, de los cuales 381 se encuentran en el rango de edad de 6 a 18 años. Estas limitaciones son variadas, y una de las más representativas en el municipio es la de orden cognitiva, la cual, según los datos encontrados, es de 207 personas entre las edades anteriormente mencionadas. En donde en el marco educativo se encuentran escolarizados para este año 2017; 1.000 estudiantes con N.E.E, representando la de orden cognitivo en la escolarización del municipio de Apartadó un 55,1% de los alumnos con discapacidad.

La activación mental que tienen los individuos sobre una determinada persona, en este caso, el profesorado hacia los alumnos que presentan una necesidad educativa especial caracterizada como discapacidad cognitiva, traspasa la actuación pedagógica, dejando entrever los significados que tienen sobre estos alumnos, ya que desde una perspectiva social se nota que ante las diversas situaciones de la vida una persona interpreta y construye diferentes significados de la realidad, que a partir de lo arraigado y la relevancia de la toma de decisiones compuestas en la personalidad del sujeto, se visualizaran de diferentes formas en la actitud y la conducta, por lo que los significados que tenga el maestro, docente o profesor, como sea nombrado en su

contexto, va a ser representativo en la enseñanza a los alumnos que presentan una deficiencia o discapacidad cognitiva, y es precisamente en relación con este aspecto, que se ha puesto de manifiesto a la orientación de los significados del profesorado como uno de los principales obstáculos para llevar a cabo el proceso de integración e inclusión. Denotándose que la dificultad de estas personas para el desenvolvimiento como individuo en la sociedad se ha visto cada vez más impedido por las diferentes circunstancias que han influido en las condiciones de vida; y en donde los factores sociales a lo largo de toda la historia han aislado a las personas con discapacidad, lo que les da muy poca o nula participación en la sociedad, retrasando y estancando así su desarrollo personal.

De esta manera, asumir o abordar la diversidad como aquellas de tipo cultural, de capacidades, motivaciones y expectativas, desde los más o menos dotados, como es el caso de los alumnos que presentan una dificultad o limitación de orden cognitivo, denominados discapacitados, implica en la mayoría de los casos, un reto, debido al conjunto de creencias, representaciones, estereotipos, estigmas y significados de la realidad que maneja el medio social de las personas con N.E.E, en donde los docentes desempeñan un papel definitivo para el actual cambio en el aspecto educativo, que busca la integración de los niños con necesidades educativas especiales a las aulas regulares para mayores niveles de inclusión (Fullan, 2011).

La asignación de características para referirse al alumno considerado con necesidades educativas especiales (NEE), en términos de diferentes, por parte del profesor, comúnmente conlleva consecuencias para el niño, debido a que puede agravar en cierto grado la problemática que exhibe el alumno y en otras ocasiones, precipita la manifestación de éstas, cuando probablemente no existían. Muchos de los juicios valorativos a partir de los cuales se califica a un individuo se fomentan en el núcleo familiar, no obstante, en las instituciones educativas, se

formaliza el empleo de los actos clasificatorios que en su gran medida son estigmatizantes. Los docentes como unos de los actores esencial para la formación escolar, en su praxis educativa, pueden predisponer que sus alumnos adjudiquen como propia las valoraciones emitidas en el aula de clases (Mares, Martínez, & Rojo, 2009).

Las expectativas de los docentes sobre sus alumnos, resultado de la conceptualización que tienen de ellos, pueden convertirse en un cumplimiento del pronóstico, comprendiéndose que una expectativa puede generar comportamientos subsecuentes con esta. Por lo tanto, un juicio valorativo acerca del alumno predispone el comportamiento posterior del docente, incidiendo que se oriente y termine asumiendo el rol consecuente de dicha valoración, lo cual no sólo implica que lo perciban en la forma como es definido, sino, además, que él llega a asumir esa definición para consigo mismo. Y aunque la teoría de efecto de las expectativas o efecto Pigmalión fue fuertemente criticada, las investigaciones de Rosenthal y Rubien en 1978, dejaron como conclusión que las expectativas de los docentes tienen efectos reales en los atributos discentes (Álvarez, 1992). Manifestándose así, que la desacreditación hacia los niños clasificados como alumnos con dificultades de aprendizaje, no se limita al aspecto académico, sino que también abarca el concepto total de sí mismo.

Entre los diferentes elementos que pueden proporcionar por parte del profesorado actitudes tanto positivas y/o negativas ante la heterogeneidad y su integración, predomina la formación académica. Se señala que la falta de formación apropiada podría ocasionar desinterés e indiferencia hacia la incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales, traduciéndose está, como una de las principales dificultades para la atención de las necesidades educativas especiales (Tenorio, 2011). En este sentido, se enfatiza sobre la formación de profesores como un factor relevante y decisivo para lograr el proceso de inclusión educativa.

También se ha indicado que las actitudes que manifiestan los profesores hacia la inclusión educativa están influidas por los años y el tipo de experiencias. En donde entra en juego lo planteado por Schütz (1974) sobre el papel de los motivos sobre la interpretación y la acción; diferenciadas en dos clases de motivos; por un lado los “motivos para”, que nos hablan del futuro y de las cosas que se desean; y por otro lado los “motivos por”, que nos remiten a las experiencias pasadas que llevan a actuar (Citado por Andrade, 2002). En este sentido, se plantea que, los profesores que poseen experiencias previas en la educación inclusiva exhibirán actitudes eficaces y positivas, a comparación de aquellos con poca experiencia en contextos de inserción; y que, los docentes con menos años de experiencia en el campo educativo presentaran actitudes fructíferas en torno a la enseñanza heterogénea, a diferencia de aquellos con más años de experiencia (Granada, Pomés, & Sanhueza, 2013).

De igual forma, las características que evidencian los alumnos propician las actitudes del profesorado con relación a la inclusión educativa. Así, el tipo de discapacidad condicionará la disposición de los docentes y administrativos hacia la inclusión. La investigación señala que los profesores proceden de manera diferente, dependiendo del tipo de discapacidad que manifiesta el alumno, sin tomar en cuenta los diagnósticos proporcionados (Granada et al., 2013). De esta manera, los profesores actuarán de manera positiva ante discapacidades leves y aquellos estudiantes que padecen trastorno del aprendizaje y problema conductuales recibirán altos índices de rechazo de sus profesores, a diferencia de los estudiantes sin N.E.E; en donde los profesores muestran un recelo más negativo al referirse a la inclusión de niños/as con trastornos de aprendizaje, problemas conductuales y discapacidad cognitiva, a diferencia de la inclusión de estudiantes con discapacidad física o sensorial (Granada et al., 2013).

Además de las dificultades que pueden presentarse por parte del profesorado, hay otro aspecto a tener en cuenta, y es la vinculación directa de los padres con la inmersión e inclusión de los niños con discapacidad a las escuelas e instituciones educativas regulares; que se muestra principalmente por un temor a las situaciones negativas que puedan presentarse en la enseñanza. Pero que, si bien algunos padres temen a los maestros, ya fuera por malas experiencias en relación con la educación de sus hijos con discapacidad o por temor anticipatorio, es bastante frecuente que también a los docentes les inspiren temor los padres. Dejando en un desconcierto o confusión el paso de confianza de las familias a las escuelas, al igual que el de las escuelas hacia las familias de niños con discapacidad. Mostrando así la necesidad de que los padres y los profesionales trabajen mutua y conjuntamente para hacer progresos significativos y duradero (UNESCO, 1994).

Es precisamente a estos tropiezos o dificultades, que los compromisos que adoptaron los Estados partes de la inclusión son las de encontrar e implantar medidas efectivas y pertinentes para, primeramente, “sensibilizar a la sociedad, incluso a nivel familiar, para que tomen mayor conciencia respecto a las personas con discapacidad” y continuamente “fomentar el respeto a los derechos y la dignidad de estas personas”; como segundo, “luchar contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas respecto a las personas con discapacidad, incluidos los que se basan en el género o la edad, en todos los ámbitos de la vida”; y por último, pero no menos importante, el de “promover la toma de conciencia respecto a las capacidades y aportaciones de las personas con discapacidad” (ONU, 2006).

Con base a esta problemática sobre los significados y actitudes reflejadas sobre la inclusión de niños con necesidades educativas especiales, entendiéndose los significados desde el marco del interaccionismo simbólico, y siendo los docentes los principales actores y la discapacidad

cognitiva la más presente en las instituciones educativas del municipio, resulta pertinente indagar sobre ¿cuáles son los significados que tienen los docentes sobre la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad cognitiva en la Institución Educativa San Pedro Claver del municipio de Apartadó?

2. ANTECEDENTES

Para la realización del siguiente trabajo se hizo una búsqueda rigurosa y exploratoria en diferentes bases de datos de revistas indexadas, donde se pudo tener acceso a investigaciones relacionados al tema de los significados que tienen los profesores de distintas instituciones educativas, tanto de países extranjeros como en Colombia, sobre la inclusión de niños con necesidades educativas especiales y discapacidad cognitiva en las aulas regulares. Esas fueron las siguientes: Redalyc, Scielo, Eric, EBSCOhost, Jstor, Dialnet, además de datos estadísticos de la página de la Organización Mundial de la Salud (OMS), de la Organización Panamericana de la Salud (OPS), Organización de las Naciones Unidas (ONU) y del Ministerio de Educación Nacional Colombiano (MEN).

En las investigaciones, se presentan las marcadas aclaraciones del profesorado a las dificultades y frustraciones que el proceso inclusivo significa, por las diferentes regularidades y especial atención que trae consigo la inclusión educativa. Por lo que, es relevante en los estudios la presencia de una actitud adecuada para el desarrollo de herramientas que sean útiles, en donde se cumpla con la presencia de una educación con calidad para los estudiantes y de percibir que el trabajo con estudiantes con necesidades especiales debe ser de docentes especializados y no de profesores regulares.

Investigaciones internacionales:

Se encontró el estudio “Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria”, realizado por López, Echeita y Martín en el año 2009, en la ciudad de Madrid, España, en el que se aplicó un cuestionario orientado en los dilemas que permitieran evaluar las concepciones que tenía la

muestra de docentes y estudiantes, teniendo en cuenta que se pudieran abordar las distintas perspectivas que podrían tener acerca del proceso de inclusión. Mediante el análisis de los resultados se encuentran unas marcadas directrices o direccionamiento de pensamientos y perspectivas que en este caso se establecieron como perfiles teóricos, que determinan los conglomerados o agrupaciones identificadas por el número total de respuestas, catalogadas como Segregadores, Integradores e Inclusivos. En donde en el primer grupo (segregadores), se encuentran a los encuestados que mantienen que se continúe con una postura de habilidades iguales en el aula y del que se resalta las dificultades que trae consigo el cambio en el modelo de aprendizaje. Posteriormente, plantea que se entiende como integradores a aquellos que sus concepciones están enfocadas en la posibilidad de modificar el sistema homogéneo de la educación regular, dando favorabilidad a un cierto nivel de heterogeneidad en las clases, como el permitir la integración de discapacidades leves al aula. Por último, los inclusivos, que se entrelazan a la percepción de los antes mencionados, con un mayor grado de confiabilidad en las habilidades de aprendizaje que se desarrollan los estudiantes en los grupos heterogéneos (López, Echeita, & Martín, 2009).

El siguiente artículo, titulado “Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: Un estudio de caso en Andalucía”, realizado el 20 de setiembre 2010, por José Fernández en Sevilla, España. Plantea que, su principal propósito es el de identificar aquellas “buenas prácticas” que se han catalogado como “eficaces” en la inclusión educativa por generar niveles altamente significativos en el aprendizaje de la gran mayoría de los alumnos de educación secundaria. Concluyendo que los datos obtenidos ponen de manifiesto la mejora de participación, comportamiento y actitudes tanto del profesorado como del alumno con el “Plan de Compensación Educativa” enfocado en estrategias de organización, planificación y de

enseñanza que promuevan y permitan el paso a una educación inclusiva e igualitaria. Por lo que se resalta, que las mejoras evidentes en las prácticas educativas de la institución Andaluza dan pie a la implementación de prácticas acordes a la diversidad estudiantil, constituyéndose estas como un factor eficaz e importante para contrarrestar la exclusión y el fracaso escolar. De esta manera, resulta relevante, el compromiso y la participación activa del profesorado, acompañadas de una mejor actitud hacia las prácticas educativas adecuadas de inclusión, los cuales son unos de los aspectos que permitirán que sean capaces de orientar y guiar al estudiante con NEE en su aprendizaje satisfactorio, y la construcción de modelos educativos que fomenten el respeto para la convivencia, en donde se promuevan los derechos humanos y estudiantiles, intentando que sea un elemento de unión para el apoyo de un proceso de inclusión veraz (Fernández Batanero, 2010).

La siguiente investigación titulada “Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales” realizada en México por profesores de estudios superiores, Andrés Mares, Rodrigo Martínez e Hilda Rojo en el año 2009. Esta investigación se hizo con el objetivo de dar cuenta del significado y sentido implicados en el concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos con necesidades educativas especiales, con base a la premisa de que las perspectivas de los docentes respecto de los alumnos con NEE implican en la relación de aspectos individuales y sociales, generados a partir de la interacción escolar orientada a afrontar las demandas significativas por la nueva política de integración educativa.

Algunas áreas temáticas de la entrevista fueron: Formas de entender la condición del niño, Valores y creencias implicados en las formas de entendimiento, Objetivos y formas de trabajo con los alumnos con NEE, Pronóstico sobre el desarrollo y formación de alumnos con NEE,

Recursos con los que cuenta y necesita el docente, Apreciación del docente respecto a la familia del alumno NEE y su participación escolar. Los docentes describen al niño NEE negativamente cuando presenta un comportamiento indisciplinado, utilizando términos peyorativos para referirse a su comportamiento social. Lo paradójico es que caracterizan como virtudes conductas como la inseguridad, parsimonia y falta de iniciativa en los niños, porque no les causan ningún problema y facilitan la alineación del alumno a sus prácticas habituales. En este sentido, para los maestros es importante que sean un tanto dóciles o miedosos, pues así les es más fácil controlarlos y les da la sensación de estarles enseñando algo o que sus prácticas han generado algún beneficio en ellos. A los alumnos con NEE que cuentan con una evaluación y diagnóstico de daño orgánico no severo y comportamiento dócil se les justifica y acepta fácilmente su inclusión en el grupo, independientemente de su capacidad de aprendizaje académico.

El concepto y las expectativas del docente con respecto al niño NEE son un obstáculo difícil de superar para la concreción del proyecto educativo nacional, ambos se encuentran arraigados en la profundidad de nuestra historia y cultura educativas. En el aula se muestran las limitaciones de la capacitación pedagógica inserta en un entorno desfavorable, mostrando así que los cambios culturales son los más difíciles de lograr. Las trayectorias biográficas de los docentes terminan imponiéndose al modelo de “profesor deseable” postulado por las instituciones educativas.

Los resultados indican que al alumno con NEE indisciplinado los maestros lo etiquetan como antisocial e inadaptado y no le ven posibilidades de beneficio académico; mientras que sobre el alumno con NEE dócil expresan tener menos dificultades para mantenerlos en el aula independientemente del aprendizaje académico. Se concluye que tanto el concepto como las expectativas del docente están en función de la factibilidad de conducción disciplinaria de tales alumnos (Mares et al., 2009).

Investigaciones Nacionales:

Encontramos que en Colombia fue presentado en el año 2008 un estudio que evaluaba la “Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia)”, cuyos autores son Díaz y Franco, quienes, ubicando la investigación dentro de un enfoque histórico hermenéutico y a través de la aplicación de la Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Integración Escolar (EAPROF) que se les aplicó a 23 docentes de 7 escuelas integradoras del municipio. Además, de la realización de entrevistas tanto grupal como individuales para caracterizar e interpretar las actitudes, percepciones y el discurso que tienen los profesores hacia la inclusión de alumnos con N.E.E. Donde se encuentran dos tipos de discursos; el discurso exclusivo y el inclusivo, en el que algunos de los encuestados, señalan que su percepción hacia la inclusión ha ido cambiando de acuerdo con su conocimiento a la educación especial y su experiencia como docentes integradores de la institución. En el discurso exclusivo, se percibe que existe el temor al fracaso como docentes y la impotencia que les genera el carecer de conocimiento en el campo de la “educación especial”; y que, en el discurso inclusivo de algunos de los docentes, se mantiene en el área de integración, ya que se manifiesta que se aceptan los postulados de la inclusión, pero que conservan algunas posiciones conceptuales del paradigma tradicional o asistencialista, es decir, que alumnado con N.E.E. se integren a educación “normal”, pero que sean educados por profesores especializados en la característica del alumno; resaltándose que en esta posición se encuentra una crisis paradigmática por la ambivalencia que se expresa (Díaz & Franco, 2010).

Del mismo modo, desde la Universidad de la Sabana - Chía, Luz Eliana Mateus Cifuentes, Diana Marcela Vallejo Moreno, Diana Obando Posada, y Laura Fonseca Durán realizaron una investigación titulada “Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad

escolar”, la cual fue publicada en el año 2017. En esta publicación de revista, los autores señalan que, si bien una alteración en el funcionamiento, ya sea de tipo conductual, corporal, cognitivo, entre otros, puede generar restricciones personales; en donde “la discapacidad se crea por la interconexión de barreras culturales, políticas, sociales y contextuales que resultan hostiles” (Oliver & Barnes, 2010, citado por Mateus, Vallejo, Obando, & Fonseca, 2017). Teniendo esta concepción presente, se buscó identificar si existen diferencias significativas acerca de la percepción de la cultura y prácticas inclusivas en los diferentes miembros de una comunidad educativa (profesores, padres de familia de niños con y sin discapacidad, y estudiantes con y sin discapacidad), buscando comprender las narrativas asociadas a la discapacidad. Por lo que se aplicó el Índice de Inclusión de Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughn, M., & Shaw, L, seleccionando las escalas de prácticas y cultura inclusiva; y posteriormente la realización de entrevistas semiestructuradas de forma individual. De esta manera se halló que se acepta, por así decirlo, el proceso de inclusión desde varias perspectivas; por un lado, las argumentadas desde La inclusión como derecho, basada en que la participación de los estudiantes en espacios educativos es un derecho que se debe cumplir y respetar; se expresa también, como un Servicio comunitario relacionada a las Expectativas de padres y familiares hacia la inclusión de todos los estudiantes (con o sin discapacidad) a la educación regular. En relación a las practicas inclusivas los datos encontrados arrojan que se habla de los denominados Obstáculos pedagógicos, caracterizados por los problemas que se tienen en el aula de clases diariamente frente a la práctica educativa de los docentes, es decir, las dificultades desde el profesorado para la enseñanza de los estudiantes con discapacidad, lo que con a la exclusión (a veces sin notarlo) del estudiante (Mateus et al., 2017).

3. JUSTIFICACIÓN

Con este trabajo de investigación se pretende conocer cómo se ha desarrollado y se sigue trabajando sobre uno de los aspectos que juegan un papel importante en el proceso de inclusión que se desarrolla en nuestro país, enfocándonos y centrándonos en los significados de los educadores o docentes del municipio de Apartadó.

Debido que a nivel municipal y en cierto grado a nivel nacional, no se han encontrado investigaciones que permitan esbozar los aspectos y significados por los que atraviesan y los cuales permean al educador de nuestro país, siendo en la actualidad la inclusión un proceso de, no solo integración de los alumnos con discapacidad a las aulas regulares, sino de cambios de prácticas de enseñanza y de actitud adecuada de los profesores hacia la heterogeneidad de aprendizaje en las instituciones educativas.

Buscando así, desde un planteamiento inclusivo de la educación, reflexionar sobre el cambio y la mejora escolar de las prácticas educativas del profesorado como actores imprescindibles para de dicha transformación. En donde, se podrá tomar en consideración dichos factores para futuras propuestas investigativas en los centros educativos. En esta medida, el estudio genera la posibilidad de conocer uno de los factores que contribuyen en la inclusión educativa, necesarios para el desarrollo de buenas prácticas, que aumenten las expectativas y los resultados escolares en alumnos con N.E.E. Resultando pertinente, en la medida que abre así, una perspectiva en la que se contempla la necesidad de explorar cómo las propias escuelas, desde el papel del educador, se implican en prácticas o recrean condiciones que empujan a algunos alumnos a abandonar, y en algunos casos, a no ingresar a la educación; impidiendo y obstaculizando la búsqueda por cumplir el objetivo de enseñanza y aprendizaje heterogéneo en las aulas.

Además, permite encontrar qué papel han desempeñado los factores que obedecen a los aspectos sociales, donde los procesos de discriminación y exclusión social son de especial preocupación, y que desde el ámbito tanto familiar, como de centros educativos u otras instituciones que coinciden con la formación ciudadana, se han manifestado, en la mayoría de los casos, de manera negativa u obstaculizadora. En este sentido, el estudio permite la identificación algunos aspectos sociales y familiares que pueden influir en la ejecución del primer paso hacia la inclusión, el cual es la integración de los niños a las aulas regulares.

Los padres de los niños que presentan una necesidad educativa especial, entre ellos los de discapacidad cognitiva, se puede decir, que están vinculados a un proceso de enseñanza especial igual que sus hijos, ya que es un factor primordial, el paso de confianza de los padres hacia la institución para llevar a su hijo a la escuela educativa, y de las expectativas del aprendizaje que tenga el padre hacia su hijo. En donde, los aprendizajes que puedan obtener en casa hacen parte de los conocimientos formativos de los niños, por lo que el padre como un profesor constante en la vida del menor es importante que contemple las dificultades y beneficios que consigo dejan los significados, con referencia a la inmersión de sus hijos al salón de clases. Para lo que la investigación daría luces en esos aspectos relacionales en la inmersión de los niños con discapacidad cognitiva al aula, ya que, los padres adquirirían y tendrían conocimiento de las influencias que tienen los significados del profesorado sobre la inclusión y su relación con la actitud hacia al alumno, en este caso a sus hijos.

Finalmente, se señala que este estudio es una invitación de asumir una posición reflexiva para las distintas Instituciones educativas públicas y privadas, directivos, profesores y responsables, a tener en cuenta la función de los significados, siendo esta, en conclusión, un proceso de internalización de los procesos psicológicos superiores, que permiten la construcción

de los significados, y de los cuales el ser humano adquiere la capacidad de crear estímulos artificiales que pasan a ser causas inmediatas de la conducta (Vygostky, 1989, citador por Arcila, Mendoza, Jaramillo, & Cañón, 2010).

4. OBJETIVOS

4.1. General:

Describir los significados de un grupo de docentes de la Institución Educativa San Pedro Claver sobre la inclusión de la niñez con Discapacidad Cognitiva a las aulas regulares en el municipio de Apartadó.

4.2. Específicos:

- Identificar los conceptos y conocimientos de los maestros respecto a la educación inclusiva y las NEE.
- Conocer la relación con las actitudes y los significados de los docentes frente a la discapacidad cognitiva.
- Analizar la información proporcionada por los docentes, que permitan dar cuenta de los significados que tienen sobre los alumnos con discapacidad cognitiva.
- Proponer posibles recomendaciones para la educación de los niños con discapacidad cognitiva.

5. MARCO TEÓRICO

Dado que la mira central de esta investigación está puesta en los significados de los docentes hacia el proceso de cambios educativos que busca la inclusión de niños con discapacidad a las aulas regulares, fue necesario determinar y plantear los parámetros conceptuales por los cuales se apoyan las interpretaciones de la ejecución del trabajo. Para dar inicio, se dispuso del concepto de significados para entender y del mismo modo definir la base del trabajo, con la mirada puesta en la teoría planteada desde el interaccionismo simbólico, vinculada a la corriente de la psicología social. Para de este modo, proseguir con los aspectos en los cuales se enfoca la investigación, asociados a las necesidades educativas especiales con enfoque en la discapacidad cognitiva que se encuentra inmersa en esta; siguiendo con la inclusión educativa, en la que se tuvo en cuenta los cambios tanto legales, como en la definición de lo que se busca con ella y los aspectos que se relacionan a nivel social, familiar y cultural; de igual manera se abarca la definición en lo que se considera como aula regular y su contraparte, las aulas especiales o de educación separada.

5.1. Significados:

Una de las formas que se tiene en cuenta para la determinación de la conducta son los significados que construye la persona en consideración con su contacto con la realidad. En esta medida, el enfoque teórico del interaccionismo simbólico toma la influencia de los significados en la conducta, teniendo como característica esencial la concepción de que la persona es el agente control de sus propios actos, resaltando “el hecho de que la acción social es el producto de la interpretación que la persona hace de su entorno y no de la actuación de factores externos” (Garrido & Álvaro, 2007).

El concepto central del Interaccionismo Simbólico se basa en el análisis de la relación interpersonal que ocurre entre las personas cuando éstas se comunican entre ellas, apuntando al significado subjetivo de los actos humanos y al proceso a través del cual los individuos desarrollan y comunican intenciones o elementos compartidos, y de igual manera al desarrollo del concepto que las personas construyen de sí mismas (Olivera, 2006). En esta medida, no es tanto la acción o la conducta, sino la interpretación que se hace de ésta, en donde Blumer (1969) plantea que el significado es algo añadido a las cosas por la persona, posterior a la interacción; señalando que la característica esencial del ser humano es que éste posee un self, lo cual le permite actuar con respecto a sí mismo, auto-formulándose indicaciones (Citado por Garrido & Álvaro, 2007).

El interaccionismo simbólico se desarrolla primeramente bajo las ideas del sociólogo y psicólogo social George H. Mead para explicar el proceso o mecanismo de interacción se basa en tres premisas; la primera plantea, que el interaccionismo simbólico ha considerado el significado que el ser humano le atribuye a las cosas como un elemento primordial en la interacción social que tiene cada sujeto. En esta medida, se basa en que “el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él” (Blumer, 1982); refiriéndose a las cosas, como todo aquello que una persona puede percibir en su mundo, ya fueren objetos físicos, como vehículos y computadores; así como a otras personas, como un familiar o un vendedor comercial; u otros aspectos importantes, como la libertad o la honradez; y en general a todas aquellas situaciones que un individuo afronta en su vida cotidiana (Blumer, 1982). La segunda premisa, hace referencia al origen del significado, para lo que plantea que este es fruto de los diversos procesos de interacción que ha sostenido un sujeto en su contexto social, donde el significado que una cosa contiene para una persona es producto de la exposición de los actos de

otros con relación a esa cosa, en el que las acciones de los demás en el proceso interactivo permiten la formación del significado de una cosa a un individuo, siendo un producto social, constructo de la interacción obtenida por las actividades definitorias de los individuos a medida que interactúan (Blumer, 1982). En la tercera premisa, se plantea que no solo existe un proceso formativo del significado a través de la exposición de un individuo en un medio social, sino, que se produce un proceso interpretativo implicado en la conformación del significado en un sujeto, que va más allá de la simple aplicación del significado. Este proceso se distribuye en dos etapas; la primera, en la que el sujeto como agente, indica cuáles son las cosas que poseen significado para él, es decir, es consciente de la orientación de sus actos en función de las cosas, estableciéndose estas señalizaciones como un proceso social interiorizado; en segundo lugar, como producto del proceso anterior, la interpretación se transforma en una manipulación directa de los significados, en el que el agente selecciona, verifica, elimina, reagrupa y transforma los significados en función de la evaluación de la situación y el vector de sus acciones (Blumer, 1982).

Por lo que:

De acuerdo con esto, no debiera considerarse la interpretación como una mera aplicación automática de significados establecidos, sino como un proceso formativo en el que los significados son utilizados y revisados como instrumentos para la orientación y formación del acto. Es necesario entender que los significados desempeñan su papel en el acto a través de un proceso de auto-interacción (Blumer, 1982, p. 4).

En este punto, se vuelve de gran relevancia el entendimiento de la realidad de la corriente sociológica, basada principalmente en Peter L. Berger y Thomas Luckmann con su teoría de “La construcción social de la realidad”. Una realidad que es definida bajo la concepción de cualidad

propia de los fenómenos que podemos entender como situacionales, y que reconocemos como independientes de nuestro propio acto de voluntad. Que en contacto con el conocimiento se valora como subjetividades de lo que se ha clasificado como nuestra vida cotidiana, la cual “se presenta como una realidad interpretada (...) y que (...) tiene el significado subjetivo de un mundo coherente (..) que se origina en sus pensamientos y acciones” (Berger & Luckmann, 1967).

En este sentido, la realidad que se construye en la vida cotidiana se enmarcaría en las realidades subjetivas, que se comparten con el otro mediante la interacción dada en el “cara a cara”, como prototipo de la interacción social en el que el acto expresivo permite denotar la subjetividad; proceso o situación que plasmaría lo que es real, realidad que hace parte de la realidad total de la vida cotidiana. Lo que a su vez alude a lo que se ha institucionalizado y se plantea desde esta teoría como un eje del entendimiento de la realidad total, ligada a la globalización de la realidad como fase objetiva, es decir, que se ha determinado como control social (Berger & Luckmann, 1967).

5.2. Necesidades Educativas Especiales:

Se utiliza el concepto de Necesidades Educativas Especiales para referirse a las distintas dificultades que enmarca la población estudiantil que requiere de un aporte o ayuda para progresar en el aprendizaje escolar, definida “como toda necesidad que requiera una ayuda "extra", temporal o permanente, que se deba dar a un-a niño-a para que pueda superar una deficiencia educativa” (Mayol, 2001). En lo que la UNICEF la plantea como las barreras que cualquier alumno o alumna encuentre para progresar en relación con los aprendizajes escolares, por la causa que fuere, y por consiguiente reciba las ayudas y recursos especiales que necesite;

esto, debido a que algunas necesidades educativas especiales sólo requieren para ser atendidas una serie de medios, recursos o ayudas técnicas que van a permitir que el alumno pueda seguir en gran medida el currículo común, facilitando su proceso de aprendizaje; incluyendo en su definición otras necesidades educativas que van a requerir modificaciones o ajustes en el currículo mismo, y finalmente las necesidades que requieren modificaciones en el contexto educativo, estructura social o clima afectivo en el que tiene lugar el hecho educativo (UNICEF, 2001).

Sin embargo, se aclara que para el año 2001, en muchos países se seguían considerando como alumnos o alumnas con necesidades especiales sólo a aquellos que presentaran algún tipo de discapacidad, porque se utilizaban como criterio para su definición, el origen del problema, en lugar de considerar el tipo de ayudas o recursos que había que proporcionarles para facilitar su proceso de aprendizaje (UNICEF, 2001). En donde, muchas de las diferentes necesidades educativas pueden ser atendidas a través de una serie intervenciones por parte del profesor, que permitan responder a la diversidad del alumnado, como lo es, el dar más tiempo al alumno para el aprendizaje de determinados contenidos que se trabajen, utilizar materiales educativos u otras estrategias que conlleven al desarrollo de habilidades.

En Colombia, se han planteado tres tipos de necesidades educativas, las cuales son nombradas como: en primer lugar, las Comunes o Básicas, que hacen referencia a las necesidades educativas que abarca el aprendizaje básico para el desarrollo y de socialización de los estudiantes, los cuales posibilitan el cumplimiento de los principios, los fines y los objetivos de la educación contemplados en la Ley General de Educación 115/94 (MinEducación, 2006). El segundo concepto, se le denomina, Necesidades Educativas Individuales, las cuales están ligadas al estilo de aprendizaje de cada estudiante, sus diferentes capacidades, intereses, niveles,

procesos y ritmos, que permiten el desarrollo de su proceso educativo que se lleva a cabo por medio de buenas y adecuadas prácticas pedagógicas; y por último, las Necesidades Educativas Especiales, que se refieren a aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias de sus estudiantes y que requieren de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes (MinEducación, 2006).

5.3. La Educación Homogénea:

Se menciona que “en los años cincuenta se generó un consenso universal respecto a la necesidad de brindar educación a todas las comunidades” (Beltrán-Villamizar, Martínez-Fuentes, & Vargas-Beltrán, 2015), lo que resultaría “en la práctica de desarrollar sistemas educativos segregacionistas, que otorgaban etiquetas a los educandos de acuerdo con sus características personales, percibiendo las diferencias de los alumnos como déficits y llegando con ello, a una estigmatización entre alumnos “normales” y “anormales” (Beltrán-Villamizar et al., 2015).

En otras palabras, a raíz del pensamiento de educación para todos, se constituyeron, como estrategia de oportunidad de aprendizaje, instituciones y aulas de orden homogéneo, conceptualizadas como aquellas que están capacitadas para la educación de niños con capacidades igualitarias en una misma aula, destinando a la separación de la enseñanza a personas con algún tipo de discapacidad de las personas que no presentan alguna, lo que concluiría en sí, en la visualización de aulas regulares y aulas especiales. Que posteriormente, sería fuertemente atacada socialmente por la exclusión de las personas con necesidades

especiales, no solo en la vida académica, sino en todas las esferas a las que un ser humano tiene derecho a participar.

5.4. Inclusión Educativa:

La inclusión educativa es un proceso relativamente nuevo, pues no se remonta a más de 30 años atrás, surgiendo durante los años setenta del siglo XX, principalmente en Estados Unidos, Suecia y Dinamarca (Hurtado & Agudelo, 2014). Dicho término, ha evolucionado y transformado en el acontecer de las épocas hasta llegar a lo que hoy se conoce como inclusión. Ya que, en un momento determinado de la historia, se encontraban excluidos de los sistemas educativos aquellas personas con discapacidad, teniendo una educación aparte o una nula enseñanza educativa; posteriormente, se dirigieron y organizaron procesos para cambiar la perspectiva y la dirección educativa, enfocándose en una educación especial, que seguidamente se acuñaría con el término de educación integrada, y que posteriormente, se designó como educación inclusiva, basada en la diversidad de las limitaciones (Parra, 2011). Esta propuesta surge teniendo en cuenta los diferentes tipos de discriminación y exclusión que se han venido practicando con las poblaciones más vulnerables (algunos más que otros) y expuestas a todo tipo de sucesos que evidencian la transgresión a los derechos humanos. Poblaciones como la constituida por los niños y niñas con discapacidad.

En la actualidad, el concepto de la educación inclusiva no es frecuentemente bien comprendido y hay variadas interpretaciones de este en todo el mundo. En diferentes países, consideran la inclusión educativa como una modalidad de tratamiento de la discapacidad en el ámbito educativo normal; y a nivel internacional, sin embargo, representan la educación inclusiva como una iniciativa que abarca y respalda la heterogeneidad de los alumnos; que en el

caso particular de la UNESCO, se concibe como un procedimiento que acoge y garantiza la particularidad de los alumnos por medio de la participación en la práctica educativa, las actividades culturales y comunitarias, que permiten disminuir la segregación tanto en un entorno escolar como social, teniendo como finalidad el ofrecer soluciones ante las múltiples necesidades que oscilan entorno al aprendizaje en contextos formales e informales de la educación; que hacen posible que los docentes y alumnos, se familiaricen ante el concepto de diversidad, impidiendo la formación de percepciones estigmatizantes y contribuyendo al ejercer educativo a través de adecuadas prácticas de enseñanza y de aprendizaje (UNESCO, 2008).

Como se menciona anteriormente, la inclusión en un principio fue caracterizada o emprendida como proceso de cambio, como Integración Educativa, por ende, se aborda lo que se entiende por medio de este concepto y las limitaciones que se presentan en el mismo. En donde, se puede encontrar, primeramente, que el concepto de integración surgió en la década de 1980, y se planteó como alternativa para los modelos segregados de currículos y escuelas para necesidades especiales, con el objetivo de que los estudiantes considerados como alumnos con necesidades especiales entraran en las escuelas comunes, pero, que si bien a partir de la década de 1990 hubo un cambio notable del alcance, los objetivos, el contenido y las implicaciones de la educación inclusiva en relación con la integración, estos se debían, principalmente, al cierre de las escuelas especiales y al ingreso de estudiantes a las escuelas, pero en los cuales los currículos educativos no respondían a la diversidad de expectativas y necesidades de los educandos (UNESCO, 2008).

Entendiéndose la inclusión educativa como una búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad. En lo que se trata de aprender a vivir con la diferencia y de aprender a capitalizar las experiencias derivadas de las diferencias. “De tal forma que estas últimas lleguen

a considerarse más positivamente como incentivo para fomentar el aprendizaje, tanto de niños como de adultos” (Hurtado & Agudelo, 2014).

Manifestando así, que:

“La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de un modelo de escuela en la que no existen requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación” (UNICEF, 2001).

El desarrollo de una educación inclusiva conlleva modificaciones primordialmente en las estructuras y las políticas educativas de los centros, en el funcionamiento de las escuelas, en las actitudes, prácticas y propuestas pedagógicas por parte de los docentes, para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos, garantizando el aprendizaje y la participación, para beneficiar a una enseñanza adaptada a las necesidades, además de cambios en las políticas, las normativas y los sistemas educativos, enfocados en el fortalecimiento de la responsabilidad del estado, para garantizar oportunidades equitativas que sostengan las condiciones básicas de funcionamiento de las escuelas en términos de recursos humanos, materiales y didácticos, de forma que puedan atender la diversidad de su alumnado, con el cambio, igualmente, en la ampliación de la cobertura y la calidad de los programas de educación y cuidado de la primera infancia, en una integración temprana de los sistemas regulares que permita cubrir las desventajas de aquellos niños con menos posibilidad para acceder a los programas o que reciben una educación de menor calidad (UNICEF, 2001).

Desde este enfoque, se determinó que las escuelas deben “acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. (...) a niños con discapacidad y 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 desfavorecidas o marginadas” (UNESCO, 1994, p. 6).

De modo que “la inclusión debe verse como un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha (...), de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad (...), aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado” (Sarrionandia, 2008).

En donde, una escuela inclusiva y democrática está caracterizada por ser abierta a todos los alumnos, independientemente de sus características sociopersonales, gestionada desde la comunidad que busca la autogestión y el autogobierno, implicando el reconocimiento de la plena autonomía de las comunidades locales y de los cuales sus fines generales están diseñados en función del respeto a todos los alumnos como sujetos libres y autónomos, como ciudadanos del mundo, capaces de desarrollar competencias de manera crítica y autocrítica, con una gestión democrática y un currículum integrador y respetuoso con la diversidad (Domínguez, J., 2007, citado por Escarbajal Frutos, A., Mirete Ruiz, A. B., Maquilón Sánchez, J., Izquierdo Rus, T., López Hidalgo, J. I., Orcajada Sánchez, N., & Sánchez Martín, M. 2012). “Es, finalmente, una escuela con una metodología y unos procedimientos didácticos que fomentan la participación de todos los alumnos” (Domínguez, J., 2007, citado por Escarbajal Frutos et al., 2012).

5.5. Discapacidad Cognitiva:

La discapacidad es un término que se ha entendido coloquialmente como un impedimento para lograr y alcanzar objetivos o metas que hagan a la persona un ser humano independiente, capaz de desarrollar actividades por su propia decisión o ejecución; impidiendo, obstaculizando o dejando con nula oportunidad el crecimiento personal y social de la mayoría de las personas que viven con una discapacidad permanente.

La discapacidad es un término que ha evolucionado y que ha cambiado de definición con el paso del tiempo, por ello es necesario, que, para delimitar su significado, se mencione lo que se entiende como deficiencia (DE) y minusvalía (M); conceptos que trabajan continuamente juntos, ya que se definen casi linealmente. En este sentido, desde la instauración de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías elaborada por la OMS, se define como deficiencia a los “problemas en las funciones o estructuras corporales tales como una desviación significativa o una pérdida” (OMS, 2001), haciendo “referencia a las anomalías de la estructura corporal y de la apariencia y a la función de un órgano o sistema, cualquiera que sea su causa” (OMS, 1994), en este sentido “las deficiencias deben ser parte o una expresión de un estado de salud, pero no indican necesariamente que esté presente una enfermedad o que el individuo deba ser considerado como un enfermo” (OMS, 2001).

La minusvalía se define como situación desventajosa para un individuo, consecuencia de una deficiencia o discapacidad, que lo limita o le impide desempeñar una función considerada normal en su caso (dependiendo de la edad, del género, factores sociales y/o culturales) (Herrero, García, García, Jiménez, & González, 2010). Esta situación de desventaja surge de la interacción de la

persona con entornos y culturas específicos” (Padilla, 2010); “así pues, las minusvalías reflejan una interacción y adaptación del individuo al entorno” (OMS, 1994).

De esta forma, la discapacidad se ha definido “como la restricción o ausencia (debido a una deficiencia) de la capacidad para realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se consideran normales para un ser humano” (Herrero et al., 2010). Reflejando “las consecuencias de la deficiencia desde el punto de vista del rendimiento funcional y de la actividad del individuo; las discapacidades representan, por tanto, trastornos al nivel de la persona” (OMS, 1994).

Sin embargo, se ha planteado que esta definición esta suscitada o regida a partir del entorno o modelo descriptivo del que se determine; en consecuencia “se han propuesto diversos modelos conceptuales para explicar y entender la discapacidad” (OMS, 2001, citado por Padilla, 2010). Entre los que se destacan el modelo Médico-biológico y el modelo Social. El primero (el modelo médico-biológico), plantea como basa para la definición las enfermedades que tiene como producto final o efecto una discapacidad. En este sentido, define que “la discapacidad es un problema de la persona directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere cuidados médicos prestados en forma individual por profesionales” (OMS, 2001, citado por Padilla, 2010). Por otro lado, “el modelo de discapacidad social postula que la discapacidad no es solamente lo derivado de la enfermedad de la persona, sino el resultado de condiciones, estructuras, actividades y relaciones interpersonales insertas en un medio ambiente” (Padilla, 2010), por lo que define a la discapacidad como un complicado conjunto de condiciones, que se dan de “la interacción de una persona con un medio ambiente particular, en el cual se evidencian las limitaciones o desventajas que tiene la persona en ese ambiente y que definen su estatus de discapacitado” (Padilla, 2010).

En general, es de conocimiento pluricultural que hay diferentes tipos de discapacidad, entre ellas, la identificada como discapacidad cognitiva, la cual ha estado ligada a diferentes estigmas y mitos que influyen en los significados de las personas a nivel tanto social como educativo. “Según Carmenza Salazar (2000) la forma como denominamos a las personas con discapacidad cognitiva da vida, de forma inconsciente, a ciertos mitos existentes entorno a ellas, por ejemplo, que son eternos niños, incapaces de aprender y libidinosos”; en donde se refiere como “eternos niños”, a la tendencia a percibir a las personas con discapacidad cognitiva como eternos niños, valga la redundancia, que hace que desde el diario quehacer no se propicien conductas de independencia y autonomía acordes con la edad, con el incremento de responsabilidades que conlleva el crecer humanamente (MinEducación, 2006).

De igual manera, se han catalogado como “incapaces de aprender”, que está relacionado con la consideración de que el pensamiento de las personas con discapacidad cognitiva no evoluciona, con la duda de la transición de operaciones concretas a operaciones formales, en donde el docente corre el riesgo de asumir dos posiciones extremas:

“La primera es aferrarse al mito de que no pueden aprender, bajando significativamente las expectativas y los niveles de exigencia, terminando el estudiante con actividades de coloreado, manejándose metódicamente los trabajos de picado y recortado, haciendo planas interminables o participando en actividades lúdicas. La segunda es tratar de nivelarlos a las exigencias de los grados escolares, lesionando de algún modo su autoestima al confrontarlo con compañeros de aprendizaje regular y con actividades superiores a sus capacidades” (MinEducación, 2006).

El concepto de la discapacidad cognitiva está relacionado a lo que anteriormente se llamaba o denominaba retraso mental, y que al pasar del tiempo se determinaría como discapacidad

intelectual. El retraso mental como categoría diagnóstica abarcaba una serie bastante amplia de síntomas y manifestaciones comportamentales y adaptativas que calificaban a todas aquellas personas que presentaban limitaciones en funciones neurológicas (MinEducación, 2006).

A modo de secuencia, se dice que el retraso mental es la primera categoría diagnóstica, definida como la “discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa, manifiesta en habilidades prácticas, sociales y conceptuales”(Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A., y Cols, 2002 citado por Verdugo, 2012), este concepto evolucionó al concepto de discapacidad intelectual, entendida como la “limitación en la “competencia general (o personal)”, con lo que se refiere a un bagaje de dificultad en el individuo, para desarrollar y ejercer las capacidades o conductas que le son necesarias a fin de “adaptarse con éxito a cualquier contexto del entorno”, en donde se incluye el concepto de discapacidad cognitiva como la limitación en relación a la “disposición funcional específica en procesos cognitivos, habilidades de procesamiento y estilos de pensamiento, que determinan el desempeño y el aprendizaje de una persona” (MinEducación, 2006).

6. METODOLOGÍA

La presente investigación se realizó bajo el marco metodológico de la investigación cualitativa, la cual, se caracteriza por proceder con un enfoque interpretativo orientado en las concepciones o significados de las personas e instituciones sobre el medio en el que se encuentran inmerso, estudiando los fenómenos en su contexto o entorno natural, con el propósito de brindar un panorama congruente con la realidad, tal cual como la perciben los actores de un sistema social, por lo que se considera una investigación naturalista (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2014). Teniendo un alcance descriptivo en el que el estudio que se realizó buscó dar interpretación al discurso del profesorado, en relación con la enseñanza de niños con necesidades educativas especiales de discapacidad cognitiva, sobre la inclusión educativa, con el enfoque metodológico de la observación no participativa.

S. J. Taylor y R. Bogdan en “Introducción a los métodos cualitativos de investigación”, han planteado como rasgos propios y característicos de la investigación cualitativa, que son investigaciones inductivas, es decir, se “desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos” (Taylor & Bogdan, 2000), al igual que se sigue un diseño de investigación flexible, por lo que “su ruta metodológica se relaciona más con el descubrimiento y el hallazgo que con la comprobación o la verificación” (Sandoval, 1996). Tienen una perspectiva holística, por lo que “las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo, estudiando a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan” (Taylor & Bogdan, 2000). De igual manera, es naturalista, interactiva, reflexiva, rigurosa, humanizada, sin imposición de visiones previas y para las entrevistas no se ciñe a un intercambio formal de preguntas y respuestas, sino a un modelo de

conversación normal; además que tiene rutas orientadoras de acción y no reglas invariables (Sandoval, 1996).

La investigación cualitativa bajo la caracterización de cuatro amplios criterios (inducción-deducción, generación-verificación, construcción-enumeración y subjetividad-objetividad) se identificaría de la siguiente manera:

Tabla 1:
Caracterización de la investigación cualitativa

Inducción	Generación	Construcción	Subjetividad
Comienza con la recogida de datos, mediante la observación empírica o mediciones de alguna clase, y a continuación construye, a partir de las relaciones descubiertas, sus categorías y proposiciones teóricas. Pretenden descubrir una teoría que justifique los datos. Mediante el estudio de los fenómenos semejantes y diferentes analizados, desarrolla una teoría explicativa.	Se centra en el descubrimiento de constructos y proposiciones a partir de una base de datos o fuentes de evidencia (observación, entrevista, documentos escritos...). A partir de los datos, que se ordenan y clasifican, se generan constructos y categorías. Busca la transferibilidad, no la generalización científica (Walker, 1983)	Se orienta al descubrimiento de los constructos analíticos o categorías que pueden obtenerse a partir del continuo comportamental; es un proceso de abstracción en el que las unidades de análisis se revelan en el transcurso de la observación y descripción.	Mediante estrategias adecuadas, se busca obtener y analizar datos de tipo subjetivo. Su propósito es reconstruir las categorías específicas que los participantes emplean en la conceptualización de sus experiencias y en sus concepciones.

Nota: Fuente: Adaptado de Quecedo, R. L., & Castaño, C. G. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. En Revista de psicodidáctica (pp. 10-11). Vitoria-Gazteis, España.

6.1. Diseño de investigación:

Se optó por un diseño de investigación basado en los paradigmas de interpretación del Interaccionismo Simbólico y la Hermenéutica, ya que estos permiten la profundización y centralización investigativa del objetivo del estudio académico.

Donde, la hermenéutica en base ha su definición como la teoría y práctica de interpretación (Álvarez-Gayou, 2004), permite el análisis de la información verbal y textual que suministran los docentes partícipes de la investigación, para la comprensión de la semiótica que se manifiesta hacia la inclusión educativa como proceso integral en el contacto directo de su profesión con alumnos en condición de discapacidad cognitiva.

Para lo cual, el interaccionismo simbólico basado en las premisas sociopsicológicas de Blumer, plantea que los seres humanos actúan basados en sus significados; que los significados de tales cosas vienen de la interacción, y que estos son manejados por medio de un proceso interpretativo individual (Álvarez-Gayou, 2004). Lo que desde el contacto que han tenido los docentes de la institución educativa han construido significados individuales que se ven reflejados en la enseñanza y relación con los estudiantes que presentan una discapacidad cognitiva. Permitiendo el logro de los objetivos en relación a las variables que se plantearon como ejes de la investigación, los cuales están vinculados principalmente hacia los significados de los docentes sobre dos particularidades: la inclusión educativa y la discapacidad cognitiva.

6.2. Población y muestra:

La investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa San Pedro Claver del municipio de Apartadó, la cual, desde el plan de gestión para la inclusión educativa determinada por la

alcaldía municipal, fue la institución valorada para la educación de la población que presente discapacidad cognitiva, por lo tanto, es significativa para la investigación en tanto se extrae de ante mano el posible contacto de los educadores con alumnos con discapacidad cognitiva. Dicha institución estaba constituida por 85 profesores, de los cuales 49 eran de educación secundaria y media; y 36 de educación primaria. Siendo docentes de un total de 3.297 alumnos matriculados en la institución educativa para el presente año escolar, presentando 74 estudiantes un diagnóstico de discapacidad cognitiva, los cuales se encontraban en diferentes grados de escolaridad.

Tabla 2:
Estudiantes con diagnóstico de discapacidad cognitiva de la institución educativa San Pedro Claver

Primaria						Subtotal	
Grados	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto		
Número de estudiantes	1	8	6	13	7	35	
Secundaria							
Grados	Sexto	Séptimo	Octavo	Octavo y Noveno	Noveno	Decimo	
Número de estudiantes	15	11	8	1	3	1	39
Total:						74	

Nota: Fuente: Adaptado de la Institución Educativa San Pedro Claver (2018).

La población de análisis o muestra estuvo constituida por 7 docentes que conforman la institución, la cual fue seleccionada teniendo presente la participación en grados de básica primaria y básica secundaria, determinando sus participaciones en la investigación de manera no probabilística con referencia a una muestra por conveniencia.

6.3. Instrumentos:

Para esta investigación se utilizaron las técnicas de análisis de la información cualitativa de las entrevistas, en sus dos formas o maneras, la primera, una entrevista grupal que se realizó en un solo momento con todos los docentes participantes de la investigación y la segunda fueron entrevistas semiestructuradas de orden individual con preguntas abiertas en la que participaron 6 de los docentes que hacían parte de la muestra.

La primera técnica de recolección de datos realizada fue la entrevista grupal, la cual estuvo formulada por medio de una guía que consistió de tres momentos; la apertura y presentación, donde se mencionó toda la información referente a la investigación al igual que los aspectos éticos respaldados y dados a conocer en el consentimiento informado que se tuvo en cuenta para la participación y ejecución en esta investigación; seguido, de un conjunto de preguntas abiertas que permitieran ondear de manera colectiva rasgos de los significados de los docentes con relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva a las aulas de enseñanza regular; partiendo de un interrogante introductorio y posteriormente 7 preguntas valoradas y validadas para cumplimiento de los objetivos de la investigación; y para finalizar, un cierre acompañado del agradecimiento por la participación en la entrevista.

Por su lado, la entrevista individual, como segundo instrumento, presenta un formato semiestructurado con 10 preguntas abiertas enfocadas en generar y permitir la expresión de datos que diesen referencia a los significados de los profesores sobre la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva, indagando sobre las necesidades educativas especiales, como categoría referente a las discapacidades, entre las cuales está en la cual se enfoca la investigación. De igual manera, preguntas enfocadas a la discapacidad cognitiva y las

expectativas referentes a la educación de niños diagnosticados con esta discapacidad, así como las experiencias y estrategias encaminadas o referentes a la educación inclusiva.

6.4. Procedimiento:

Para la recolección de datos, se llevo a cabo la concertación de acuerdos y permisos con la Institución Educativa San Pedro Claver, teniendo un contacto directo con una de las psicorientadoras, quien fue de gran apoyo para que el proceso se llevara a cabo de la mejor manera. Después de varios encuentros logísticos y preparativos, se concertó el acercamiento con los docentes que participarían en la investigación y en la que se entabló la fecha de aplicación para la entrevista grupal, y posterior a la terminación de esta la organización del momento en que se ejecutaría la entrevista individual con cada uno, teniendo en cuenta su disponibilidad horaria durante los días siguientes.

6.5. Consideraciones éticas:

La ciencia ha sido definida como un conjunto de métodos investigativos que conllevan al conocimiento (Britto, 2013), conocimiento que ha permitido la construcción de verdades y herramientas positivas que facilitan y han mejorado la existencia humana. Sin embargo, no es desconocido que ciertos conocimientos han sido causa de grandes afectaciones a causa de los enfoques e intereses particulares de quienes han llegado a tener el poder de conocerlos, saberlo o poseerlo.

En este sentido, para la realización de la investigación, la cual genera conocimiento, es importante tener en cuenta la pregunta de juicio valorativo de ¿cuáles son los objetivos y fines por los que se realiza? en los que se tendrán en cuenta los polos negativos de obtener tal

conocimiento, es decir, los criterios éticos bajo los cuales se llevara la investigación; los cuales sirven como regla en el ejercicio, proporcionando principios generales que ayuden a tomar decisiones informadas en la mayor parte de las situaciones. Situaciones que bajo el planteamiento de juicios éticos permiten la construcción veraz de conocimiento.

Además de velar por el adecuado resguardo de la información suministrada por los participantes, en donde toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados con confidencial, siendo codificadas usando un número de identificación, para asegurar el anonimato; y una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán.

Asegurando que la participación en la investigación sea completamente libre y voluntaria, estando en libertad de retirarse de ella en cualquier momento. Al igual, que la investigación no presenta ningún tipo de riesgos y secuelas que pongan en algún momento en riesgo la estabilidad psicológica, el bienestar físico y de salud de la persona. No se hará entrega de algún tipo de beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto de investigación; y puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada al anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas como empleadores, organizaciones gubernamentales, compañías de seguros u otras instituciones educativas.

7. ANALISIS DE LA INFORMACIÓN

A partir de la recolección de los datos, se dio continuación a la investigación con el análisis de la información obtenida en las diferentes entrevistas, lo que implicaba la transcripción de los métodos de grabación para su posterior codificación, permitiendo el ordenamiento de los datos y el análisis de los resultados. Llevada a cabo con la revisión general de los datos, división en

unidades o fragmentos, codificación de las unidades o fragmentos, reducción de las redundancias en las categorías y la agrupación de las categorías en temas (Sampieri et al., 2014).

7.1. Resultados:

Con la información general suministrada por los docentes participantes en las entrevistas individuales, se adquirieron los siguientes datos.

Tabla 3.
Caracterización de los docentes participantes en la entrevista individual.

Rango de edad	Genero		Niveles de estudio		Tiempo de experiencia como docente	Tiempo en la institución	Experiencia laboral con discapacidad cognitiva	
	Masculino	Femenino	Licenciatura	Especialización			Si	No
	X		X		4 años	2 años	X	
21-30		X	X		4 años	3 años	X	
31-40		X	X		10 años	5 años	X	
		X		X	23 años	12 años	X	
41-50		X		X	25 años	6 años	X	
		X		X	27 años	16 años	X	

En donde se encontró que, de los docentes participantes, la mayoría son mujeres, que el 50% están en edades de 41 a 50 años y son estas las cuales cuentan con más experiencia en el contacto con alumnos con discapacidad cognitiva y de N.E.E.

Que desde el análisis de los datos, han emergido las siguientes categorías que dan cuenta del significado de los docentes sobre la inclusión de la niñez con Discapacidad Cognitiva a las aulas regulares, separadas inicialmente en categorías de enfoque.

7.1.1. Significados sobre la inclusión educativa como proceso:

Tras la codificación de los datos se pudo catalogar que los docentes ven la inclusión educativa como una estrategia de cumplimiento de derechos humanos, de oportunidad para todos, de cambios de currículos y como proceso de progreso integrador que está sujeto a muchas fallas e incumplimiento de funciones.

Que, desde los derechos humanos de bienestar ciudadano, se exponen leyes, decretos, artículos y demás, para dar cumplimiento con el objetivo de una educación digna e igualitaria, siendo la inclusión educativa la estrategia para que esto se logre, referida por parte de los docentes como:

- Brindarle la posibilidad a los niños con necesidades educativas especiales que se encuentren en el mismo lugar (...), que se encuentren en el mismo lugar de los otros niños y pues reciban una educación digna.
- Todos tenemos derechos, y tenemos derecho a que nos traten de la misma manera, independiente de cuál sea tu condición.

Exponiendo de manera conjunta que esta da una oportunidad de integración para todos los niños:

- Es como abrir el espacio a todas las personas, a toda la comunidad, que puedan acceder a los procesos académicos y a los procesos que se manejan en todas las instituciones educativas.

- Es una excelente idea, que aporta mucho a todos los seres humanos, tanto a los discapacitados como a las personas, digámoslo así, regulares.

Docentes que por medio de las preguntas abiertas dirigidas o encaminadas en indagar sobre el significado de la inclusión, mencionan que:

- Me parece muy importante, que los niños se relacionen con el sistema educativo, que se les dé la posibilidad y que se les adapten los currículos para que ellos aprendan.

- Darles a cada quien lo que necesita, cierto, facilitando el currículum de tal manera que puedan obtener competencias y habilidades.

Lo que da cuenta de una verbalización de cambios en la enseñanza, la cual era una de las formas para exponer que significados se tienen sobre la inclusión; la cual, por parte de algunos docentes se mostraban como un camino positivo, así:

- La inclusión educativa nos permitió eso, nos permitió que aquellos estudiantes que tienen discapacidad puedan ser mirados en el aula como una persona capaz; que antes no.

- Una propuesta muy buena, hacer sentir a los demás que hacen parte de la sociedad, que se sientan útiles en medio de nuestro espacio.

Así como la forma de aprendizaje de habilidades por parte del educador y de los alumnos, es decir, bidireccional y de enseñanza mutua.

- La inclusión para mí es una excelente idea; que tiene mucho trabajo, que hay mucho que hacer por ella, sí, pero me parece que ayuda tanto a la persona discapacitada a mejorar, como ayuda a las personas, en términos generales regulares, a generar competencias ciudadanas para ayudar a aquel que está discapacitado.

Pero, que está sujeto a enfoques de dificultad y culpabilidad, dando nombramiento a las inconformidades y fallas en el acompañamiento por parte las instituciones y del estado hacia ellos como educadores y directos funcionarios de la enseñanza:

- Así como el Estado planea la propuesta y permite que se ejecute y se desarrolle dentro de las instituciones públicas, también apoye en el proceso.

- La inclusión la tomaron de una vez se la echaron encima, el gobierno se la echó encima y se la pasó a los profesores, sin tener en cuenta las herramientas que nos iban a entregar, sin tener en cuenta que un proceso lo hacen con pasos, no echando todo de una vez.

Pensada como un proceso que:

- Todavía le falta mucho, o sea, esta en un proceso apenas como de inicio, como de arranque, pero realmente se lo mira, desde el punto de vista de educación, falta, o sea, estamos en pañales todavía.

Siendo para algunos docentes, estas expresiones, la muestra de lo que para ellos significa la inclusión, es decir, un proceso que se les han impuesto llevar y hacer, pero el cual, ellos, con sus limitaciones de recursos y conocimientos de enseñanza, no pueden realizar sin tener el temor de estar perjudicando de alguna manera a los estudiantes con alguna N.E.E.

7.1.2. Los docentes y la discapacidad cognitiva:

En el proceso de establecer lo que consideran los profesores como discapacidad cognitiva y analizar sus expresiones verbales y gestuales para así describir los significados que se tienen sobre este, se menciona lo referido a la necesidad educativa especial, la cual es una categoría global y generalizada de denominarse o referirse a las personas que han tenido, en la esfera educativa donde se logren involucrar, barreras e impedimentos para su debido o igualitario

desarrollo. Y siendo una de las preguntas que se realizaron en los dos instrumentos de recolección de datos, se puede entender que los docentes tienen un escaso conocimiento referente a lo que implica o se refiere cuando se habla de N.E.E. Que si bien algunos expresan que:

- Las necesidades educativas no son una en específico, sino que hay diferentes ramas que hacen que las personas tengan necesidades educativas especiales.

Y que estas tienen una implicación o direccionamiento referente a la discapacidad:

- Yo entiendo por necesidades educativas especiales que son múltiples, son diferentes, porque tenemos necesidades educativas especiales de aprendizaje, otros niños están aquí porque tienen incapacidad limítrofe, digamos que, en algún miembro, digamos que de su brazo se le dificulta escribir, digamos que eso es una necesidad educativa especial, hay otros que son por comportamiento y otros síndrome de Down.

Se logra evidenciar que la conceptualización y verbalización sobre esta es limitada y delimitativa:

- Es como esa necesidad, esa falta de... digamos esa falta de... ¿cómo lo diría ahí? repítame la pregunta (...) Sí eso es como la falta de conocimiento o... esa necesidad (...) si es como esa falta de competencias y habilidades.

Por otro lado, hubo quienes le dieron características de:

- Es como una dificultad que tiene el niño frente a una asignatura, frente a un área en especial.

- Es en cierta manera como la incapacidad o dificultad que le genera a un niño desenvolverse dentro de un entorno común frente a diferentes actividades.

Que siendo una característica que, desde el ministerio de educación nacional colombiano, hace referencia a las necesidades educativas especiales, desde este tipo de expresiones se

introduce y se da pie a desvíos en su proseguir de entendimiento y de intentos en implementar estrategias de enseñanza incluyentes.

Sin embargo, no de una manera tan igualitaria y semejante, algunos docentes mencionan que:

- Como su nombre lo indica una necesidad es algo que a ti te falta, sin embargo, yo personalmente considero que no está directamente relacionada solo con la discapacidad, es decir, yo siento que todos los estudiantes tienen una necesidad educativa especial, porque hay cosas en las que somos muy hábiles y hay otras en las que no tanto.

Que, aunque no es precisamente un conocimiento profundo, da entendimiento a una ampliación a lo referido a las necesidades educativas y por ende a la visualizan de esta en su institución laboral, como en el significado que se construye mediante la interacción con su entorno.

- Yo pienso que, mis debilidades son mi necesidad educativa, que es la que me tienen que potenciar, entonces es eso, es lo que me falta, es una necesidad lo que no tengo, que en eso es que me tienen que trabajar.

Menciones que dan señal de que algunos docentes, teniendo este tipo de conjeturas mediante su proceso de interpretación, pueden lograr enfocarse en su estrategia de enseñanza más allá de un diagnóstico establecido. En donde, todos tienen cierta claridad de la presencia de alumnos con discapacidad en la institución, pero que la educación en las aulas se ha vuelto muy difícil para muchos, en la medida en que a muchos alumnos no saben como enseñarles, hasta el punto de incurrir, mencionan que, sin darse cuenta, en no incluirlos en el proceso de aprendizaje.

- Aquí tenemos de todas, pero la que más se ve en el colegio son los niños que necesitan medicamento por el comportamiento a causa de algún trastorno del comportamiento el trastorno de déficit de atención.

- Encontramos síndrome de Down, síndrome de asperger en un nivel muy leve, se encuentra déficit de atención con hiperactividad o sin hiperactividad.

Lo que concuerda que cuando se les indagó sobre la necesidad educativa especial, mencionaran los cambios en el modelo de enseñanza, así:

- Que tienen que adaptársele el currículo, que hay que mirar otras estrategias, ya sea, diferenciar si son quinestésicos, si son visuales, auditivos, como para uno poderles llegar.

Que, al enfocarse en la discapacidad de orden cognitivo, sus verbalizaciones van en introducir las dificultades que presenta un alumno con esta discapacidad, y que en profundidad va en marcada por la generalidad de lo que han implicado sus experiencias en la enseñanza con alumnos que presentan algún tipo de discapacidad, en donde resaltan que:

- Es la dificultad que tiene el niño para en la parte académica, en la parte mental, como se desarrolla, como hay que llegarles, o sea, ese tipo de discapacidad es que tiene problemas, dificultades para poder aprender al mismo ritmo de los demás.

- Es esa dificultad en aprender, eh, o obtener los contenidos temáticos.

- Es cuando él tiene la dificultad de procesar o asimilar una información en dicho momento o con la misma facilidad que la tienen los demás y disminución en la capacidad de comprensión.

Lo que indica, la construcción de un significado en relación con el conocimiento hacia lo que es la discapacidad cognitiva. Significado que se abordó directamente en la continuidad del estudio.

7.1.3. Significados en consideración de sus experiencias:

En el discurso de los docentes, pueden denotarse algunas características que dan cuenta de enfoques en los significados que estos han construido, en donde se identifica que, por lo general, todos los profesores que participaron de la investigación, piensan que la inclusión es una buena propuesta educativa, pero que en la praxis de esta se encuentran muchas dificultades, por lo que se puede interpretar, que los docentes han aceptado este proceso, como un buen camino para una mejor educación y en su medida una sociedad en la que los jóvenes, al estar más relacionados e inmersos en lugares más poli-característico, han de desarrollar y adquirir más habilidades o competencias sociales y personales.

- Yo era muy reacia ahí, a ese tipo de inclusión.

Frase corta que hace referencia a el cambio que ha habido en los docentes a partir de experiencias gratificantes y de gran valor en el contacto y el aprendizaje que han tenido con algunos niños que presentan discapacidad en la institución y por fuera de ella.

- Pues emociones muchas, a mí la inclusión me encanta, para mí no hay nada más emocionante que trabajar con un niño diagnosticado, porque yo siento que, el que es maestro de vocación, esto le apasiona, y pues realmente yo pienso que estos niños llegan a la vida de uno por algo.

Por lo que, a partir de los análisis obtenidos y las observaciones que se pudo tener por parte de los docentes en el trabajo de campo, se han interpretado que hay posturas generales que los profesores tienen en cuanto a la inclusión de niños con discapacidad cognitiva a las aulas.

7.1.4. Significados inclusivos:

La mayoría de los docentes, expresan una aceptación y búsqueda para que la inclusión sea una realidad de buen trascorrir y que llegue a ser un proceso acompañado y aceptado por todos, docentes que ven esta como una propuesta muy humanizadora y tienen un concepto favorable, resaltando las adaptaciones significativas por parte de estos niños, como por ejemplo que se desenvuelven mejor, son más avisados, adquieren más seguridad, aprenden a compartir, se sienten parte de la sociedad y adquieren confianza para que se sientan útiles.

- Lo que uno observa es que ellos se desenvuelven más cuando están en el salón, porque los compañeros les ayudan, eso también ayuda de que el salón sienta importancia por los miembros de su salón, en todos los casos no pasa lo mismo, pero si en la mayoría.

Lo que evidencia, la oposición de algunos docentes de la institución hacia el proceso, también mostrada en el momento del encuentro para la participación en la investigación, pero esta es una postura que se ahonda más adelante.

- He visto resultados muy satisfactorios, porque yo tengo como esas ganas de que esto de la inclusión funcione y ojalá todos nuestros compañeros se metan también, en la misma tónica y no le pongan oposición a esto, (...) que en realidad es una experiencia muy bonita.

Siendo un factor, que a incentivado a diversos docentes para apoyar más este proceso de inclusión, los resultados de compañerismo que muchos de los estudiantes manifiestan al estar en contacto con los estudiantes que presentan alguna discapacidad. En donde se destaca la participación de algunos en el proyecto interno de impulsar la adecuada praxis en la institución y que todos los estudiantes sean tenidos en cuenta a partir de la equidad académica:

- Es atender, de acuerdo a nuestro principio de diversidad, con equidad, no solo con igualdad, porque igualdad es como darle a todos lo mismo, nosotros partimos de que a cada uno se le da desde lo que necesite, de acuerdo a su discapacidad.

Sin ser ajenos en mencionar las dificultades que se evidencian en esta meta de inclusión educativa, pero, que ven a estas, como unas deficiencias puntuales, que no le quitan merito al buen cambio que se ha hecho, en dar la oportunidad de que los niños con N.E.E se sumerjan e integren en los procesos académicos regulares, eso sí, facilitándoles los currículos para que puedan obtener competencias y habilidades, y expresando que es una oportunidad que se les está dando tarde, ya que debieron de haber planteado la propuesta mucho antes, para que desde antes tuviesen esta oportunidad.

7.1.5. Significados de integración:

Los docentes que están vinculados en esta categoría son aquellos que se caracterizan por, si bien aceptar el proceso y mencionar que es una buena idea,

- Me agrada la cuestión, de que yo diga ¡bueno se les da la posibilidad!, de que porque el niño tenga dificultades no es que los vayan a excluir, que ¡no que lo retiren, que se lo lleven para otra parte! no es la idea, o sea, que lo vinculen al sistema educativo, pero también está la otra parte, al gobierno le falta, le falta meterle porque todo nos lo dejan al maestro.

No están muy convencidos, debido a su enfoque en la cantidad de dificultades o desventajas que se tienen y han podido tener, ante la inmersión de niños con discapacidad en las aulas, además de sentirse en ocasiones estresados o, siendo el caso, desmotivados a intentarlo, al no tener apoyo y palabras alentadoras por parte de algunos colegas. Teniendo expresiones como:

- Y entonces me parece muy injusto que uno tenga 43 estudiante, 50 en ocasiones, y tenga 3 o 4 niños con esas dificultades. A nosotros sinceramente nos falta mucho apoyo del gobierno, no es solamente ;tenga a los niños y mire a ver como hace! ¡no!, hay que apoyar, se necesita apoyo financiero, didáctico, y tantas cosas.

Otra característica, son las expectativas que mencionan los docentes:

- Sí, mi expectativa con un niño que tiene necesidades educativas especiales es que aprenda a convivir y que aprenda a desempeñarse en la vida, que aprenda a escribir su nombre, contar lo básico, a conocer el dinero para poder defender, cosas así, como de la vida, la mayoría de ellos no logran alcanzar un máximo, pero si con lo poquito, se puede lograr que aprenda y sean capaces de defenderse en la vida.

Expectativa, que es general en los docentes de la investigación, una idea de poder transmitir conocimientos, es decir, cumplir su papel de educador, pero que, al referirse ante la discapacidad cognitiva, algunos la reducen a una o dos áreas en específico:

- Esos niños no van a aprender académicamente muchas cosas, pero se pueden enrutarse por la parte artística (...) lo que pasa es que él no va a hacer un médico, él no va a llegar a lograr eso, pero puede ser un artista.

Haciendo un constante pedido de mayor colaboración por parte, de quienes ellos resaltan, son los aportadores para que la inclusión reduzca desventajas, de que se hagan las funciones que a cada quien, os corresponden.

- La necesidad más grande es que cada persona cumpla con lo que le corresponde, entonces si hablamos del recurso, falta mucho, falta que el ministerio se toque más, que el ministerio sea un veedor más exigente con respecto al manejo del recurso, falta que las alcaldías prioricen para que el

recurso se direcciona para las necesidades, falta que los directivos se tomen más en serio el manejo del recurso, (...) falta que los padres de familia se comprometan más.

Siendo la representación de una postura en los significados de los docentes, que se caracterizan por la aceptación en la inmersión de estudiantes con discapacidad cognitiva a las aulas regulares, pero que, en los momentos de la praxis, por medio de la verbalización y el gesto, dan cuenta de las dificultades que el intentar incluirlos, en el desarrollo de las clases, les ocasiona, hasta el punto de muchas veces no hacerlo.

7.1.6. Significados de desinterés:

Si bien en la investigación, se destaca la general aceptación de la inclusión de niños con discapacidad cognitiva a las aulas regulares, no es posible descartar la poca relación de muchos docentes con el proceso que lleva la institución educativa en referencia a la inclusión en la enseñanza de estos. Por lo que, más que catalogarse estas actitudes como excluyentes, dimos pasó a mencionarlo como un desinterés por el tema y, por ende, poca intención de invertir tiempo en que los estudiantes con discapacidad cognitiva o N.E.E, con los cuales puedan tener un contacto, vayan obteniendo un aprendizaje de sus clases.

7.1.7. Necesidad de estrategias de enseñanza:

En el transcurrir del análisis, ya se han mencionado que los docentes refieren unas faltas, como muchos lo nombran, para señalar las debilidades y dificultades que, desde su puesto como directos funcionarios y participantes en el proceso, tienen y observan. Entre ellas, la necesidad de aprender estrategias de enseñanza correctas, que les permitan una mayor asertividad en el ejercicio de su praxis.

- A mí, me genera preocupación cuando salgo de clase, que me acordé de que no trabajé con ellos, eso me estresa.

- De aprender a trabajar con ellos, de capacitarse, porque nosotros no somos capa... no estamos capacitados para trabajar con ellos, apenas estamos como en ese proceso.

- Yo he optado por escoger dos casos específicos y trabajar con ellos y hacer algo con esos dos casos, ya los demás que dios los, los guie.

Lo que nos encamina a una debida proyección por parte de las instituciones por capacitar a los educadores, para que estos adquieran habilidades y herramientas para la educación heterogénea, y que las formas de cambiar, para no ser excluyentes en las aulas, sean de una manera más efectiva.

- Acá tenemos que hay niños que cuando se les va a aplicar una prueba, si están en quinto, entonces uno sabe que les aplica una de segundo, porque su nivel cognitivo, no está con el grado o la edad que tiene, entonces aplica a cuál podría responder.

La cual, siendo una buena manera de tratar de ver las limitaciones que puede tener un alumno con discapacidad cognitiva en cuanto a sus compañeros de semejante edad o grado escolar, es un mecanismo de mucho cuidado, ya que se puede entrar en un dilema de polaridades, en donde se reduce las capacidades del alumno por causa de generalidades o, por el contrario, llevarle al limite y exigirle más de lo apropiado.

- Entonces, yo tengo en el aula digamos 5 niños con necesidades educativas especiales, pero todos no tienen la misma necesidad educativa especial, son diferentes, yo debo preparar 5 clases diferentes porque cada uno necesita algo diferente y entonces eso es lo que nos hace difícil, eh, hacer el proceso con ellos.

- Me preocupa es que como que el tiempo no me da, realmente a mí el tiempo no me está dando para hacer ese ejercicio.

Esta dificultad, se acompaña por la manifestación de varias más, pero una, que todos manifiestan, y que tiene relación con la falta de capacitación, es la preocupación a partir de la constante presencia de incertidumbre, hacia las dificultades que pueden tener los alumnos, es decir, de quienes aun no han sido caracterizados en un diagnóstico y presentan cierto tipo de dificultades, desde sus perspectivas, especiales.

- La dificultad que hay en cuanto al diagnóstico de estos muchachos, tenemos muchachos con discapacidades que no están diagnosticados, que no los han llevado a la E.P.S, o que una E.P.S. no dan diagnóstico.

CONCLUSIONES

Las construcciones simbólicas y de significados, en cuanto a la inclusión, son variadas, hasta el punto, en que hay ciertas inclinaciones polarizantes e intermedias en cuanto a la aceptación de la inclusión educativa de niños con discapacidad. En donde, se pudo evidenciar, que hay tres ejes de significados que le dan los docentes a la inclusión, y aunque si bien, en la actualidad los docentes parecen aceptar que para alcanzar objetivos sociales significativos, desde la educación deben implementarse enfoques que direccionen hacia la enseñanza igualitaria y con equidad, sin separar a unos alumnos de otros, se sigue evidenciando el profesorado que nombra más las dificultades que trae consigo este paradigma educativo, que las fortalezas que este puede estar teniendo, lo que nos presenta los diferentes significados de estos y por ende, actitudes relacionadas a ellas.

El primer eje o primer categoría es el de aquellos docentes que expresan que la inclusión es lo mejor que pudieron haber hecho ya que esta aporta a una sociedad inclusiva, equitativa e igualitaria, donde todos se apoyen y se ayuden, estos se muestran muy a gusto con esta propuesta y expresan un sin número de aspectos buenos que se han venido dando, sin dejar de lado las barreras o las brechas con las que actualmente cuenta la inclusión. Los docentes que se encuentran en esta categoría, muestran una disposición optimista a las adversidades y las toman como retos por cumplir. Estos docentes se encuentran motivados por el significado que le dan y el rol que tienen como pedagogos, las cuales se ven fortalecidas por los logros que ven en los niños con discapacidad, y así mismo por cómo han evolucionado en diferentes esferas de la vida. Que se sienten muy orgullosos al final de año, ya que los niños con discapacidad, desde sus perspectivas, han logrado evoluciones significativas, y que por los estigmas y prejuicios, muchas personas e incluso algunos docentes, creen que no iban o no podían lograr. Sus emociones son de

felicidad y sentimientos de satisfacción ya que están aportando al desarrollo y el enganche de esta población a la sociedad, porque se muestran interesados en que estos aprendan al máximo a adaptarse al entorno, convivir como miembros de la sociedad y, en cierta medida, que aprenden habilidades para ser autónomos, generándoles mayor satisfacción el trabajo con el alumnado con N.E.E.

El significado intermedio, es de aquellos docentes que mencionan, que a pesar de que hay brechas y muchas cosas por hacer, por implementar y gestionar, intentan trabajar con ellos y expresan que los sentimientos son ambivalentes, que algunas veces se sienten frustrados porque no saben qué hacer con estos niños, pero que con la ayuda y el conocimiento de los otros miembros, como la psicoorientadora, se tratan de encaminar y van moldeando su praxis hacia la inclusión. Estos, encuentran razones para aceptar la inclusión, ya que es algo nuevo y que se está empezando a gestionar, sumando que los derechos y deberes de esta población están formalizados en los decretos y leyes de la constitución política. Los sentimientos positivos se ven impulsados por las experiencias que van teniendo en su labor y los resultados que van notando.

Durante la investigación, también se pudo evidenciar, por medio de la observación, el de aquellos docentes distantes del cambio educativo y sus justificaciones ante la apertura en la investigación son variadas. Por medio de indagaciones literarias, se encuentra que estos pueden estar asociados a pensamientos influenciados por las brechas que ellos ven para lograr una educación inclusiva, desde inconformidades con el estado, inconformidades profesionales, inconformidades de preparación, inconformidades de herramientas, de medios, de infraestructura, de las E.P.S., de tiempo, del apoyo de las familias, los diagnósticos o caracterizaciones, el número de población por aula, entre otras. Por lo que, sus significados se

han racionalizado por estos aspectos, aspectos que conllevan a la negación y de no querer trabajar con esta población, lo que refleja la actitud de indiferencia.

En conclusión, se puede evidenciar que los diferentes significados de los docentes y la construcción de estos mismos, como entes activos en el proceso de inclusión educativa, están divididos, que por medio de las planificaciones educativas y entes de apoyo, las futuras experiencias, los futuros cambios, los recursos, y las el cierre de brechas que se vayan haciendo, podrán ir determinando como proseguirán los significados, tal vez no de todo el profesorado, pero sí de la mayoría, en aceptar los cambios educativos; ya que su actitud, actualmente, está ligada a las gestiones a nivel nacional, departamental, regional, municipal e institucionales, por lo que, si se van se van cerrando las brechas, posiblemente, el significado se vaya reestructurando positivamente para el proceso inclusivo. Lo que por ahora, se puede denominar, está en una fase intermedia de sensibilización.

RECOMENDACIONES

Por los diferentes medios de información (TIC, libros, diccionarios, etc.), se pueden obtener definiciones o llegar a una descripción de lo que se considera como una barrera o barreras en el entorno, ya que son variadas y se catalogan a partir del contexto al que esté referida. En este caso, la OMS la ha definido como los “factores en el entorno que cuando están presentes o ausentes, limitan el funcionamiento y generan discapacidad” (2001), que para el ámbito educativo, López Melero menciona que estas hacen referencia a “los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad”(2011), quien citando a Ainscow (2004), profundiza que el concepto de barreras hace alusión a la falta de recursos, de experiencia, de un programa, de métodos de enseñanza y de actitudes inadecuadas que puedan limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de determinados alumnos y alumnas (Citado por López Melero, 2011). Alumnos que, en este enfoque investigativo, tienen una discapacidad cognitiva, que presentan un déficit “que se reflejan en las limitaciones de su desempeño dentro del contexto escolar, lo cual le representa una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en su entorno” (Artículo 2º del Decreto 366 del 2009).

Por lo que, como lo mencionan Escarbajal Frutos, A., Mirete Ruiz, A. B., Maquilón Sánchez, J., Izquierdo Rus, T., López Hidalgo, J. I., Orcajada Sánchez, N., & Sánchez Martín, M, para convertir un centro educativo en una escuela inclusiva eficaz, es necesario crear las condiciones que faciliten los procesos de mejora, para así dar oportunidad a los docentes de innovar en sus prácticas diarias, para construir una educación para todos (2012). Lo que hace el llamado a las instituciones, para que el proceso, como lo mencionan algunos docentes, no sea

solo de ellos, sino que se les acompañe, capacite y asesore, en los saberes necesarios para el afrontamiento adecuado de los cambios educativos que se están implementando.

Como, por ejemplo, la indagación e implementación de estrategias de accesibilidad universal, las cuales apoyen al cumplimiento de entornos y procesos de enseñanza comprensibles, utilizables y practicables, que incentiven la inclusión de todos los alumnos, teniendo en cuenta una forma abierta, que permita la autonomía y adaptación natural por parte de los practicantes en la educación. Estos mecanismos, para tener un impacto satisfactorio, es importante basarlos en ajustes razonables, que apunten al cambio de significados y actitudes por parte del profesorado, al igual que fortalezcan y guíen las modificaciones y adaptaciones curriculares, tanto para el docente como para el alumnado, sin imponer una carga desproporcionada o inadecuada.

REFERENCIAS

- Álvarez, C. J. L. (1992). Eficacia docente y efectos de las expectativas: revisión e integración. *Revista Pedagógica Tabanque*, 39-52
- Álvarez-Gayou, J. L. (2004). Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología. In. México: Paidós.
- Andrade, L. D. (2002). Construcción social e individual de significados: aportes para su comprensión. *Estudios sociológicos*, 199-230.
- Arcila, M. P. A., Mendoza, R. Y. L., Jaramillo, J. M., & Cañón, O. Ó. E. (2010). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. (US Tomás, Ed.). *Diversitas*, 6, 37-49.
- Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L., & Vargas-Beltrán, Á. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión: Avances y retos. *Educación y Educadores*, 18(1), 62-75.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1967). La construcción social de la realidad. In (Amorrortu editores S.A. ed.). Buenos Aires.
- Blumer, H. (1982). El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método. . In (HORA, S.A ed.). Barcelona, España.
- Britto, L. (2013). Ciencia, ética y responsabilidad del científico. In *La ciencia: fundamento y método* (Universidad Bolivariana de Venezuela ed., pp. 64-68). Venezuela.
- CEPAL. (2014). Informe regional sobre la medición de la discapacidad. Una mirada a los procedimientos de medición de la discapacidad en América Latina y el Caribe. Grupo de tareas sobre medición de la discapacidad Conferencia Estadística de las Américas (CEA). In (Decimotercera reunión del Comité Ejecutivo de la Conferencia Estadística de las Américas de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe ed.).
- Decreto 366 de 2009 [Presidencia de la República de Colombia]. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Febrero 9 de 2009.
- Díaz, H. O., & Franco, M. F. R. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008. *Zona Próxima*(12).
- Escarbajal Frutos, A., Mirete Ruiz, A. B., Maquilón Sánchez, J., Izquierdo Rus, T., López Hidalgo, J. I., Orcajada Sánchez, N., & Sánchez Martín, M. (2012). La atención a la diversidad: La educación inclusiva. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1).
- Fernández Batanero, J. M. (2010). Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: Un estudio de caso en Andalucía. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18.
- Fullan, M. (2011). Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro. *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, 3, 31-35.
- Garrido, A., & Álvaro, J. L. (2007). *Psicología Social Perspectivas Psicológicas y Sociológicas*. (2 ed.). Madrid, España: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S. A. U.
- Granada, A. M., Pomés, C. M. P., & Sanhueza, H. S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*(25), 0-0.

- Herrero, M. T. V., García, M. J. T., García, L. M. C., Jiménez, E. A., & González, A. A. L. (2010). Minusvalía, discapacidad e incapacidad. Una revisión desde la legislación española. In *Semergen: revista española de medicina de familia* (pp. 456-461).
- Hurtado, L. T. L., & Agudelo, M. A. M. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. (Educational inclusion for the disabled in Colombia). In *CES movimiento y salud* (Vol. 2, pp. 45-55).
- López, M., Echeita, G., & Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4), 485-496.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones.
- Mares, M. A., Martínez, L. R., & Rojo, S. H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), 969-996.
- Mateus, L. E., Vallejo, D. M., Obando, D., & Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191.
- Mayol, B. d. I. I. (2001). En otras palabras... necesidades educativas especiales. In *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio: XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial* (pp. 879-886): Servicio de Publicaciones.
- MinEducación. (2003). *Resolución 2565 de 2003. Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales*. Bogotá Colombia.
- MinEducación. (2006). *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales*. Bogotá Colombia.
- MinEducación. (2017). *Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Bogotá, Colombia
- MinSalud. (2015). Sala situacional de Personas con Discapacidad Nacional. In.
- Olivera, R. E. (2006). La escuela pública como representación simbólica popular. Una lectura interpretativa desde el interaccionismo simbólico en Iberoamérica. In (Vol. 40, pp. 293-314). Universidad Católica del Maule, Chile: OEI-Revista Iberoamericana en educación.
- OMS. (1994). Clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías: manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad: publicada de acuerdo con la resolución WHA29. 35 de la Vigésimonovena Asamblea Mundial de la Salud, Mayo 1976. In.
- OMS. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF. In. Ginebra.
- OMS. (2011). Resumen: Informe Mundial sobre la Discapacidad.
- OMS. (2017). *Discapacidades*. Retrieved from Temas de Salud:
- ONU. (1993). *Normas Uniformes Sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. Resolución Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas Retrieved from <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissres0.htm>
- ONU. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo. In.

- Padilla, M. A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*(16).
- Parra, D. C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. In (Vol. 5, pp. 139-150). *Revista educación y desarrollo social*.
- Sampieri, H. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. P. (2014). Metodología de la investigación. In (VI ed.): Editorial Mc Graw Hill , México.
- Sandoval, C. A. C. (1996). Investigación cualitativa. Módulo 4. In *Módulos de Investigación Social. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. (ARFO Editores e impresores Ltda. ed.). Bogotá-Colombia.
- Sarrionandia, G. E. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". In *REICE Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. (Vol. 6, pp. 9-18). Madrid, España: Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2000). INTRODUCCIÓN. IR HACIA LA GENTE. In *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (Vol. 3): Paidós Barcelona.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 249-265.
- UNESCO. (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca España
- UNESCO. (2008). Conferencia Internacional de Educación. La Educación Inclusiva: el Camino Hacia el Futuro. In (Vol. Cuadragésima Octava Reunión). Ginebra, Suiza.
- UNICEF. (2001). Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular. *Santiago de Chile: UNICEF. Recuperado de http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu_especial/doc/201304151207310.doc_Inclusion_Unicef.pdf*.
- UNICEF. (2008). Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos. Marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación, nueva york. In.
- Verdugo, M. Á. (2012). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. In I. U. d. I. e. I. C. U. d. Salamanca (Ed.).

ANEXOS

1.



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN LA INVESTIGACION

Ciudad y fecha: _____

INVESTIGACIÓN:

Título:

Significados del profesorado sobre la inclusión de niños con discapacidad cognitiva a las aulas regulares en la institución educativa San Pedro Claver del municipio de Apartadó.

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes de esta investigación una clara explicación de la naturaleza de esta, así como de su rol en ella como participantes.

La meta de este estudio es describir los significados de un grupo de docentes de la Institución Educativa San Pedro Claver sobre la inclusión de la niñez con Discapacidad Cognitiva a las aulas regulares en el municipio de Apartadó, con miras en poner generar enfoques de acción que conlleven a la mejoría educativa del municipio; en donde la perspectiva de la discapacidad en cualquiera de sus presencias no sea denotada como una imposibilidad.

En donde, Yo _____, identificado con C.C. _____, una vez informado sobre los propósitos, objetivos y procedimientos que se llevarán a cabo en esta investigación, autorizo a Alexi E. Aguirre Lagares y Julián Andrés Arias, estudiantes de la Universidad de Antioquia, para la realización de los siguientes procedimientos:

1. Entrevista individual.
2. Entrevista grupal.

Para lo que se me informó que:

- Mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria, estoy en libertad de retirarme de ella en cualquier momento.
- Lo que se converse durante las entrevistas se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que se hayan expresado.
- No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto de investigación.
- Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente. Esta información será archivada en papel y sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán.
- Puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada al anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas como empleadores, organizaciones gubernamentales, compañías de seguros u otras instituciones educativas. Esto también se aplica a mi cónyuge, a otros miembros de mi familia y a mis médicos.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma

Con número de cédula _____ de _____

2.

Fecha: ___/___/_____

ENTREVISTA INDIVIDUAL

Datos generales:

Edad: _____ Sexo: M () F () Cedula: _____

Ciudad o Municipio de residencia: _____ Teléfono: _____

Profesión: _____ Área de enseñanza: _____

Nivel de preparación profesional: _____

Institución donde labora: _____

Tiempo de ocupación en el cargo (en años y meses): _____

Tiempo en la actual institución (en años y meses): _____

Teniendo en cuenta los objetivos presentes para la investigación se plantean las siguientes preguntas.

Para el primer objetivo específico, relacionado hacia los conocimientos sobre la inclusión y las necesidades educativas especiales se pregunta:

1. ¿Qué piensas sobre la inclusión educativa?

2. ¿Qué conoce usted como Necesidades Educativas Especiales? ¿Qué N.E.E. crees que hay en tu institución educativa de trabajo?

Para darle cumplimiento a el objetivo de conocer la relación con las actitudes y los significados de los docentes frente a la discapacidad cognitiva, se indaga por:

3. ¿Qué es para usted la discapacidad cognitiva?

4. ¿Qué expectativas le generan el educar a niños con discapacidad cognitiva?

5. Si usted ha trabajado con niños en condición de discapacidad cognitiva ¿Cómo ha sido esta experiencia?

6. ¿Qué estrategias de enseñanza has implementado para la educación a niños con discapacidad cognitiva?

7. ¿Qué emociones te genera o ha generado el trabajar en la educación de niños con discapacidad cognitiva?

8. ¿Cuáles son los obstáculos que denotas en la educación a niños con discapacidad cognitiva?

9. ¿Qué fortalezas ha observado en la inclusión de niños con discapacidad cognitiva a las aulas regulares?

10. ¿Qué información considera usted que es relevante sobre la educación con niños con discapacidad cognitiva y no se ha indagado durante la entrevista?

3.

ENTREVISTA GRUPAL

A) APERTURA Y PRESENTACIÓN:

- **Agradecimiento por la colaboración.**

- **Identificación** breve presentación (Nombre, quiénes somos, a qué institución pertenecemos.)

- **Indicación del procedimiento que se utilizará:** se hará una entrevista semiestructurada que permita e incite la conversación para conocer las opiniones de todos los participantes.

- **Especificación temática del propósito de la entrevista:** indagar por los significados que tienen acerca de la inclusión de niños con discapacidad cognitiva a las aulas regulares.

- **Información de la dinámica de la entrevista:** conversación, donde la participación de todos es importante para crear un ambiente de diálogo tranquilo, para que conversando se expresen opiniones y conceptos que se tengan acerca del tema, bajo la construcción de preguntas abiertas; teniendo presente que no hay respuesta buenas o malas; todas oportunas, respetables y tomadas a consideración; bajo confidencialidad. Con una duración aproximada de dos horas.

- **Finalidad y consecuencias:** La información que se obtendrá es para recolectar datos lingüísticos que permitan indagar sobre los significados hacia la inclusión educativa de los niños con discapacidad cognitiva. Con la finalidad de que la institución cuente con información e investigación importantes para seguir abordando el proceso de inclusión que cada vez va teniendo más impacto. Con esta investigación aportamos para mejorar la calidad de inclusión a esta población y para mejorar la calidad de educación, (de habilidades, conocimientos, motivaciones) por parte de los docentes. Así pues, se quiere con esta investigación aportar un grano de arena para contribuir al arduo, pero no imposible proceso de inclusión de los estudiantes del municipio con discapacidad cognitiva.

B) PREGUNTA INTRODUCTORIA

¿Qué es para usted la inclusión educativa?

-Guion.

Para dar cumplimiento a los objetivos de indagación de la investigación se opta por las siguientes preguntas abiertas:

¿Qué piensa usted sobre la inclusión educativa?

¿Qué es para usted la Necesidad Educativa Especial?

¿Qué piensa sobre la asistencia de niños con discapacidad cognitiva a las aulas regulares?

¿Qué sentimientos le genera tener a un estudiante con esta condición en el aula?

¿Qué expectativas suelen ser comunes en usted respecto a la intervención a estos niños?

¿Qué se podría recomendar, para favorecer la inclusión de estos estudiantes al aula?

¿Qué información considera usted que es relevante sobre la inclusión educativa de niños con discapacidad cognitiva y no se ha indagado aún?

C) CIERRE

-Despedida (agradecimiento por la colaboración).