



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

**CONCEPCIONES DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL:
RELACIÓN CON PRACTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA
EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DE
EDUCACIÓN BÁSICA EN LA CIUDAD DE MEDELLÍN**

Trabajo de grado

ERIKA ISABEL TAMAYO CALLE

LUIS DAVID AMAYA PÉREZ

Asesora:

MARIELA RODRÍGUEZ ARANGO

1 8 0 3

**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

2018

AGRADECIMIENTOS

Acompañar el proceso investigativo es una de las panaceas del mundo educativo, por ello seguir los pasos del errante y formar los del nuevo niño se vuelven funciones sin cesar, gracias a ustedes por abrir sus brazos y permitirnos acompañar este mundo de incertidumbre que es la diversidad.

A ustedes dolientes, gracias por abrir las llagas, esperamos pronto poder sanar las heridas abiertas por la institucionalidad. Nosotros victimarios aprendemos a dejar el arma de la normalidad.

También, ustedes acompañantes del tiempo invertido, gracias por el sostén, las noches se hicieron pesadas, pero ustedes aliviaron la carga.

Gracias árbol educativo por los frutos conseguidos, no todo es dulce, tampoco hiel, saboreamos constantemente el fruto cambiante, continuamos pegados a tus ramas.

Gracias a todos los actores educativos que compartieron tiempo, espacio y experiencias, son de gran valor para nuestra formación humana. A las instituciones por abrir sus puertas, esperamos no ser un mal recuerdo, que el destino nos vuelva a encontrar y continuar de la mano en la labor educativa.

Estudiantes con discapacidad intelectual y familiares, gracias por mostrarnos las realidades ocultas a la educación, pronto llega la hora de reconciliar el camino.

Gracias a nuestra asesora, por las múltiples experiencias compartidas, por el apoyo y la paciencia, nuestra mayor admiración a usted como profesora y persona, que nuestros caminos se sigan encontrando.

A nuestras familias, amigos y enamorados, gracias, han sido un gran pilar, son las voces de aliento que no nos dejan desfallecer, en especial este trabajo dedicado a la reivindicación del tiempo, que nos permitieron ser.



CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	5
2. PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN	5
3. OBJETIVOS	24
3.1. Objetivo General	24
3.2. Objetivos específicos	24
4. MARCO CONCEPTUAL	25
4.1. Concepción de discapacidad	25
4.1.1. Trastornos del desarrollo intelectual y Discapacidades Intelectuales	26
4.1.2. Discapacidad Intelectual	26
4.2. Concepciones	27
4.3. Educación inclusiva	28
4.3.1. Prácticas de educación inclusiva	32
5. METODOLOGÍA	32
5.1. Técnicas e instrumentos	34
5.2. Población y muestra	36
5.3. Plan de análisis	37
5.4. Consideraciones éticas	37
6. RESULTADOS	38
6.1. Análisis e interpretación técnica revisión documental	38
6.2. Análisis e interpretación técnica entrevista	63
6.3. Análisis e interpretación técnica observación	81
6.4. Análisis e interpretación general	105
7. DISCUSIÓN	116
8. CONCLUSIONES	118
9. RECOMENDACIONES	121
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
LISTA DE IMÁGENES	132
LISTA DE GRÁFICOS	133
LISTA DE ANEXOS	134



**CONCEPCIONES DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL: RELACIÓN CON
PRACTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESTUDIANTES CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL DE EDUCACIÓN BÁSICA EN LA CIUDAD DE
MEDELLÍN**

Nuestro contexto social de acción está muy limitadamente adaptado a las necesidades de las personas con discapacidad, lo cual condiciona significativamente sus posibilidades de desenvolvimiento práctico. Hay muchas cosas que una persona con discapacidad, a diferencia de quien no lo es, no puede hacer; pero en numerosas ocasiones ello no es debido a su propia limitación, sino a las limitaciones impuestas por su entorno de convivencia. Ellos están obligados a adaptarse a ese entorno, mientras que desde el mismo no se promueve, en la misma medida, la necesidad u obligación de una adaptación recíproca

(Ferreira, 2008. P. 155)



1. INTRODUCCIÓN

La investigación detallada a continuación tuvo como objetivo comprender la relación entre concepciones de discapacidad intelectual (DI) y las prácticas inclusivas de educación básica en la ciudad de Medellín. Los escenarios de indagación fueron la Institución Educativa Villa del Socorro (Comuna 2, Santa Cruz), Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur (Comuna 4, Aranjuez), Institución Educativa Barrio Olaya Herrera (Comuna 7, Robledo), Institución Educativa San Roberto Belarmino (Comuna 16, Belén) y la Institución Educativa San Antonio de Prado (Corregimiento San Antonio de Prado).

Este estudio se inscribe en el paradigma de investigación cualitativa, que, al buscar comprender las concepciones, se articula con perspectivas de la fenomenología hermenéutica. Las técnicas utilizadas para la indagación de la información fueron la revisión documental de normatividad, orientaciones educativas y Proyectos Educativos de las Instituciones; entrevista abierta, estructurada y semiestructurada dirigida a docentes, directivos docentes, Profesionales de Apoyo Pedagógico (PAP), estudiantes con DI y sus familias; Observación estructurada y no estructurada, llevada a cabo en escenarios educativos como el foro del Decreto 1421 de 2017, las mesas de educación inclusiva de la ciudad, espacios institucionales y encuentros con la coordinación de la Unidad de Atención Integral (UAI) de la Secretaría de Educación de Medellín (SEM).

Las concepciones halladas dentro de los actores educativos se inscriben en concepciones enmarcadas en el individuo, en una relación paradójica individuo-contexto y contextuales, las cuales a su vez se relacionan con prácticas de exclusión, integradoras e inclusivas. Se encuentra que las concepciones que predominan son las enmarcadas en el individuo y en la relación paradójica individuo-contexto, de igual modo que las prácticas que se destacan son las integradoras, denotando de esta manera que las construcciones mentales, imaginarios y representaciones mentales de las personas se construyen de acuerdo sus experiencias y vivencias, lo que a su vez determina su forma de actuar.

2. PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

Esta investigación nace del interés por reconocer cómo se comprende la DI en la ciudad de Medellín, por parte de la comunidad educativa y analizar las implicaciones que trae consigo



Facultad de Educación

esta comprensión para los procesos de educación inclusiva especialmente en prácticas educativas en básica primaria y secundaria.

Para empezar, se realiza la indagación de textos sobre el tema, revisando 24 artículos, 13 de estos pertenecientes al contexto Español: Izuzquiza (2012), Garzón, Calvo y Orgaz (2016), Parrilla (2009), Susinos (2009), Parrilla y Sierra (2015) Susinos y Parilla, (2013), Parrilla (2010), Fullana, Pallisera, Vilà y Puyalto (2016), Pallisera y Puyalto (2014), Verdugo y Rodríguez (2012), Sandoval, Simón y Echeita (2012), Echeita (2013), Ramos y Huete (2016). Del contexto colombiano, se revisan 9 textos: Córdoba, Henao y Verdugo (2016), Beltrán, Martínez y Vargas (2015), Pérez y Rodríguez (2016), Rincón, (2013), Ramírez (2016), y por último 2 artículos a nivel latinoamericano: Miranda (2008), Roque & Domínguez (2012). (Anexo #19)

Estos abordan investigaciones y temáticas analíticas sobre el concepto y procesos de educación inclusiva, encontrando como tendencia que consideran esta como el derecho de todos los sujetos a acceder a la educación en igualdad de condiciones y oportunidades, asegura en la defensa y dignidad de todos los estudiantes al reconocer y respetar la diversidad. Abordan también el concepto de exclusión como un fenómeno complejo, construido socialmente y de carácter dinámico, generado por barreras e impedimentos que dificultan la participación del sujeto, al limitar el acceso y disfrute de determinados derechos ciudadanos.

Por otra parte, algunos alertan sobre las necesidades de tener en cuenta a la población contemplada dentro de esta investigación, con esto aseguran que se aborden las dificultades educativas aportando solución desde sus mismos “implicados”, como una forma de llegar a soluciones más justas y equitativas. Al respecto, sustentan que dar voz a los sujetos es una oportunidad para cuestionar el sistema tradicional, para lograr transformar estas relaciones y redes de poder, vencer la exclusión y lograr así, el empoderamiento y real participación. De este modo se genera la proyección y el reto de investigación inclusiva, como un modelo participativo, en el que investigadores y participantes trabajen conjuntamente, mantengan un diálogo compartido, haciendo frente a una misma situación. En conclusión, el estado del arte, permite visualizar tendencias en torno a problemáticas como actitudes docentes, políticas educativas y prácticas, en general ubicadas a nivel de educación primaria para estudiantes con DI. El tema de concepciones aparece vinculado a concepciones de educación inclusiva, mas



no en la precisión sobre las concepciones de DI y menos aún, por la forma como estas interactúan con las prácticas educativas.

Por consiguiente, para el caso de esta investigación se hace necesario indagar sobre la comprensión que se tiene de la DI, ya que esto determina la forma en que se trata social y educativamente a las personas con esta discapacidad, tal y como lo plantea Pozo (2008) citado por Espinosa y Valdebenito “*dichas creencias pueden convertirse en facilitadores o en barreras para el desarrollo de los procesos de inclusión educativa*” (2016, p.198). En ello debe entenderse que este concepto es producto de una serie de cambios sociales, políticos, educativos y culturales dados recientemente, y que han partido de las concepciones teóricas y de la sociedad, la discapacidad en general y sobre la DI en particular, por ende sobre dicha población. Para comprender estos cambios, se debe revisar en primer lugar el concepto y concepciones teóricas de discapacidad, que, a su vez, ha presentado una serie de transformaciones especialmente a finales del siglo XX, las cuales responden a diferentes visiones y sucesos históricos.

Desde un análisis histórico del concepto de discapacidad, retomamos las tres etapas de su evolución de acuerdo a Puig de la Bellcasa (1990) citado por Verdugo (2002), quien establece un modelo tradicional, el paradigma de la rehabilitación y el paradigma de la autonomía personal (Verdugo, 2002, p. 8); por otra parte, visualizamos los dos paradigmas citados por Díaz (2016) quien cita a Jiménez (2011), para identificar el paradigma rehabilitador y el de la autonomía personal. El modelo tradicional, plantea que se han mantenido actitudes en la sociedad, dando un papel de marginación orgánico-funcional y social (Siglos XV y XVI) de las personas con discapacidad, entre la dependencia y el sometimiento, de manifestaciones de lo sagrado y expresiones de maldad y considera a la población como sujetos de asistencia. En el siglo XIX, se consideran como sujetos de estudio desde el enfoque psico-médico-pedagógico, lo que significó que la población pasara a ser sujetos de protección o tutela (Verdugo, 2002, p. 8)

Se equipara esta postura con el paradigma de prescindencia de Palacios y Bariffi, (2007), citado por Díaz (2016) sustentando que la concepción de discapacidad se originaba por motivos religiosos, considera a las personas con discapacidad como inútiles ya que no contribuían a satisfacer las necesidades de la comunidad (p.8). De este paradigma resulta el modelo eugenésico, en el que prima una obsesión por la perfección corporal en la antigua



Facultad de Educación

Grecia y Roma, delega la discapacidad a la imperfección corporal, reapareciendo más tarde en el siglo XIX bajo la teoría de la herencia y la genética como una degeneración, como consecuencia lleva a los sujetos a la eugenesia o la segregación en instituciones (Planella y Pié, 2012, citados por Díaz, p. 9); y un modelo de la marginación, el cual sustenta que la población con discapacidad se inserta en el grupo de los pobres destinados a la exclusión, siendo objetos de burlas y diversión, de beneficencia y caridad (Díaz, p. 9)

El paradigma de la rehabilitación es propio del siglo XX, a partir de las guerras, tomando más relevancia social (Verdugo, 2002), pero el problema se centra en el individuo, en sus dificultades y deficiencias, es por ello que su atención se precisa en la rehabilitación física, psíquica o sensorial (Díaz, 2016), esto mediado por la intervención de profesionales especializados que mantienen el control del proceso, con el fin de recuperar destrezas funcionales y ubicar al sujeto en un empleo remunerado, lo que supone que la persona con discapacidad sea visualizada como un sujeto de asistencia y dependencia. Según Lara (2007) citado por Díaz (2016) de este paradigma se desprende el modelo médico, el cual considera la discapacidad como una patología que debe ser erradicada mediante la prevención, la cura o el tratamiento (p.10) prioriza la discapacidad como un problema personal y genera un estándar de normalidad que centra a las personas con discapacidad en una presunción de inferioridad

El modelo integrador o modelo bio-psico-social, articula las concepciones médicas y psicológicas de la discapacidad con una orientación al modelo social, supera el modelo médico, ya que no solo se enfoca en la deficiencia, también en el papel que juega el ambiente en las limitaciones y restricciones que un individuo experimenta, bajo la CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento, Discapacidad y la Salud, 2001) articula el concepto de funcionamiento que engloba las estructuras y funciones corporales, actividades y participación, define discapacidad como las deficiencias, limitaciones en la actividad o restricciones en la participación (Díaz, 2016, p.11).

En relación al paradigma de la autonomía personal, este nace del Movimiento de Vida Independiente (finales del siglo XX), el cual busca la defensa de los derechos civiles de los colectivos sociales minoritarios y marginales en Norteamérica, en este prevalece como elemento fundamental la autodeterminación y busca la supresión de las barreras sociales y físicas, el problema ya no es el sujeto sino el entorno y se generan perspectivas sociológicas que proponen una teoría social de la discapacidad (Verdugo, 2002, p. 8), paradigma ubicado



Facultad de Educación

en la segunda mitad del siglo XX. Díaz (2016) apoyado de Lara (2007) dice al respecto de este paradigma que centra el problema en el entorno y no en el individuo, enfoca la intervención en revertir la situación de dependencia del sujeto con discapacidad, siendo el entorno el que discapacita y genera la exclusión; del anterior emerge el modelo social, el cual habla de una sociología de la discapacidad, entendida como una sociología emancipadora, concibe la discapacidad como una condición originada en el entorno social, lo cual exige modificaciones al entorno y presencia de apoyos; también desliga el modelo de diversidad funcional, el cual sustenta que todas las personas tienen un funcionamiento diferente (Díaz, p.17)

Verdugo (2002), propone que el concepto de discapacidad muestra una constante histórica, con avances y retrocesos, donde cada vez se busca terminologías menos peyorativas y estigmatizadoras, que traen consigo la evolución de las actitudes profesionales y sociales. Sin embargo, señala que cualquier término utilizado para referirse a esta población alcanza connotaciones negativas por el uso que de él se hace, más que por la significación que tenía previamente (Verdugo, 2002, p. 5). Con esto se establece que, si bien el cambio de conceptos y concepciones se realiza con la intención de mejores prácticas sociales y educativas, el hecho de etiquetar la población trae consigo una estigmatización y prácticas segregadoras, tratando a los sujetos como ciudadanos de segunda clase (Oliver, 1995, p. 36), planteamiento que se inscribe claramente en el modelo social.

Con ello, se puede establecer que la oferta y práctica educativa que se brinda a la población, está implícitamente relacionada en la forma como es concebida la discapacidad, definiendo esto la modalidad o tipo de servicio que ofrecen las instituciones, ya sean servicios de rehabilitación, de educación formal o para el desarrollo humano y el trabajo. De acuerdo con López, Echeita y Martín *“Una de las posibles aproximaciones a esta problemática es comprender en qué medida las concepciones de los actores educativos se convierten en barreras a la presencia, el aprendizaje o la participación del alumnado”* (2010, p.156)

Ahora bien, no se puede hablar de discapacidad en general, pues no hay una única forma de esta. Es así, como el abordaje con las diferentes discapacidades y poblaciones empieza a marcar una división en la forma como son visualizados dentro de la sociedad. Con la segunda guerra mundial, los programas de rehabilitación y habilitación para sujetos con discapacidad física marcan una pauta, pasando al plano de habilitación para la vida productiva (Ferrante y



Facultad de Educación

Ferreira, 2010). Asimismo, marca una pauta para las poblaciones con discapacidades sensoriales (Tovar, 1998), encuentra las posibilidades educativas y productivas de la población, acontecimiento que trae una serie de cambios sociales dentro de las políticas educativas e institucionales frente a la forma de trato de las personas con discapacidad, no obstante, la población con DI aún padece formas de exclusión, basadas en discursos de la anormalidad.

Para comprender lo anterior, debemos analizar cómo se han transformado las concepciones y qué implicaciones acarrea, si bien no podríamos asegurar donde nace el concepto, como sustenta Scheerenberger (1984, p. 5) citado por Aguado (1995):

El retraso mental es en esencia un fenómeno determinado socioculturalmente que sin duda empezó a manifestarse desde los albores de la humanidad. Cualquier sociedad, comprendidas las tribus más primitivas, ha estado constituida incuestionablemente por miembros más capaces y por otros menos capaces... La importancia de la debilidad individual, sin embargo, ha variado con las necesidades de la sociedad, sus expectativas y la conciencia social (p. 24).

Sin embargo, en trabajos como los de Portuondo Sao (2004), se hace una revisión del concepto de DI, remontando periodos como la antigua Grecia y Roma, donde se exterminaban los niños severamente retrasados, enfatizando los tratos en la edad media que contemplaban a los enfermos mentales como criaturas poseídas por el demonio, destinados a la tortura, la hoguera o a ser bufones. En el renacimiento, en intentos por clasificar las enfermedades, se atribuyen los términos de imbéciles mentales y morosis (p. 6). Posteriormente, se encuentran múltiples intentos de clasificación de las enfermedades mentales, destacándose el surgimiento del término que responde a las concepciones antes mencionadas desde el paradigma de prescindencia o modelo tradicional, con el destacable uso de términos en 1910 como “*idiota*”, “*imbécil*”, “*moron*”, “*psico-astenia*”, “*amencia*”, “*debilidad mental*”, “*microcéfalo*”, “*mongolo*”, “*cretino*”, definiciones que respondían a la etiología identificada en el momento de la condición y que respondía además a la visión del funcionamiento de la persona (Wehmeyer, y otros, 2008. p. 6-7). Pero en otras perspectivas, el concepto de deficiencia mental de la época tiene raíces en los campos de la psiquiatría y la psicometría.



Esta concepción cambia con el surgimiento de experiencias educativas, destacándose el trabajo de Itard con Víctor (siglo XIX), lo cual da una pauta para la educación de los deficientes mentales Portuondo Sao (2004, p. 12). Surgen a partir de este trabajo, escuelas para la atención educativa y cambios en la concepción, pasando a ser considerados sujetos educables, como en los trabajos de Séguin (siglo XIX) con referencia a una infancia prolongada. Se debe destacar el papel que empieza a ejercer la medicina y la psiquiatría en la búsqueda de diferenciar y catalogar las enfermedades, como sustenta Aguado (1995, p. 23) y solo hasta el siglo XIX, se establece diferencias claras entre enfermedad mental y deficiencia mental. Otro suceso importante se relaciona con enfoques psicológicos, específicamente los aportes de la psicometría a partir de la medición de la inteligencia, por ejemplo, las pruebas desarrolladas por Simón y Binet a principios del siglo XX, lo cual dio pie a la medición del coeficiente intelectual (CI), calificando la edad mental, lo cual permitió realizar un diagnóstico, aportar a la clasificación psicométrica en términos de deficiencia mental leve, moderada, severa y profunda, modelo que se extiende hasta la actualidad y brinda un tipo de atención, especialmente en el ámbito psicopedagógico, y hoy se representa en el sistema de registro de matrícula, como condición necesaria para los apoyos y la pertenencia o exclusión de la educación inclusiva, por contradictorio que parezca.

Durante el siglo XX la AAMR (Asociación Americana de Retraso Mental) hoy AAIDD (Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del desarrollo, 2011), en su primera edición, incluyó como característica, poseer un CI por debajo de 70, Portuondo (2004, p.20), en posteriores versiones se empieza a incluir características como margen de edad (18 años), se establece la diferencia entre enfermedad mental y retraso mental, se añade el criterio de conducta adaptativa, se actualiza el límite del CI (75) en las últimas tres ediciones, 1992, 2002 y 2010, y tomando como referencia la definición de 1992 se da un “cambio de paradigma” (Schalock, 1999), que obedece a un cambio en la concepción de la discapacidad, centrando la causa de esta ya no en el sujeto sino en factores biomédicos, sociales, conductuales y educativos, y como resultado de la interacción de este con el contexto, planteando así un modelo “ecológico y contextual” (Verdugo y Schalock, 2010, p. 8) Este cambio de paradigma significó concebir la DI bajo un enfoque multidimensional, definiendo apoyos y premisas para realizar el diagnóstico, además de definir un enfoque multifactorial, que explica la etiología de la condición (Verdugo y Schalock, 2010, p. 10). Cambios que llevaron al



Facultad de Educación

concepto actual de DI definido tanto desde su función operativa como constitutiva, la primera considera la definición y sus premisas, los límites del diagnóstico y el uso del concepto estadístico, conceptualizando así la DI como: *La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad aparece antes de los 18 años* (Schalock et al., 2010, p. 1, citados por Schalock y Verdugo, 2010, p. 12).

Encontramos cinco premisas para este diagnóstico, las cuales hablan de considerar el contexto de ambientes comunitarios típicos de iguales en edad y cultura, es decir analizar el funcionamiento de la persona en un ambiente normalizado; tener en cuenta la diversidad lingüística y cultural, las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales, es decir la asociación o presencia de otro tipo de discapacidades; tener presente que las limitaciones coexisten con habilidades, esto para no centrar el diagnóstico solo en la limitación, sino también valorar las capacidades de la persona; la descripción de las limitaciones es importante para desarrollar un perfil de necesidades de apoyo para mejorar el funcionamiento de la persona, ligado a la premisa anterior, pues el funcionamiento de la persona con DI, mejora y se obtienen logros, si se mantienen apoyos personalizados y adecuados por el tiempo necesario, dando una visión optimista y esperanzadora de cualquier caso (Verdugo y Schalock, 2010).

Con la definición constitutiva, se plantean elementos y debates de orden teórico desde el campo de la Psicología, tanto sobre el constructo de inteligencia como sobre el de DI, y se considera que la distinción entre definiciones operacionales y constitutivas es útil para la comprensión de la discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano [...] una definición operacional define un constructo de forma que pueda ser observado y medido. Una definición operacional es útil en tareas relacionadas con el diagnóstico y la clasificación (Wehmeyer, Luckasson, Schalock, y otros, 2008). Pensamos que muchos de los problemas educativos y sociales alrededor de la DI, se relacionan tanto con la definición constitutiva, como con la definición operativa, es decir con los desacuerdos sobre la inteligencia y su evaluación.



Teniendo presente lo anterior, es importante tener en cuenta algunos elementos que describen la situación actual de las personas con DI. Por ejemplo, el informe de Inclusión International (2006) habla de 130 millones de personas con esta discapacidad en el mundo, la mayoría vive en condiciones de pobreza, representan el 2% de la población mundial, y en materia educativa se dice que menos del 5% terminan la escuela primaria: El impacto de la exclusión de la escuela se extiende a los miembros de las familias que cuidan de los niños que no asisten a la escuela y son por tanto incapaces de participar en el mercado laboral. Las consecuencias a largo plazo en cuanto a la desigualdad entre los géneros, la mala salud, el aislamiento y el abuso, la pobreza familiar y las viviendas precarias son irrefutables (Inclusión International, 2006, p. 63)

La Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2011, sustenta que el 15% de la población mundial presenta alguna discapacidad, para el caso de Colombia se habla de una prevalencia del 6,3% de la población, representando esto a 2.624.898 (Lugo Agudelo y Seijas, 2012, p. 165). De los cuales el 22,47% presenta discapacidad “*mental*” (p.169), lo que supone 589.814,5 personas. Sin embargo, no es clara la diferencia establecida respecto al término de DI. Se habla que Antioquia tiene una prevalencia del 6.55%, en Medellín, presentando una prevalencia de 5,2% lo que supone 116.086 personas¹. También se destaca que solo el 45% solo aprobó la básica primaria como último grado, mientras que el 30,81% no ha aprobado ningún grado escolar (Comité Departamental de Discapacidad, 2015, p. 27)

Para el propósito de realizar un análisis contextualizado del problema, no ha sido posible encontrar una amplia información oficial que permita reconocer los avances, estadísticas organizadas, documentos de sistematización, análisis y producciones emanadas desde la Secretaria de Educación Municipal o a partir de investigaciones locales al respecto. Por tal motivo, algunos datos e información concernientes al desarrollo de la educación inclusiva en lo local, han sido retomados de informes de prensa. En este sentido consideramos pertinente abordar el tema y el problema, partiendo de un marco más amplio, en el cual se identifican elementos de orden nacional y que entendemos, tienen sus repercusiones y son también expresión de lo que sucede a nivel regional y local para nuestra ciudad.

¹ Registro para la Localización y Caracterización de personas con Discapacidad DANE – MPS, Resumen estadístico Antioquia, octubre 2008



Uno de los problemas más destacados en materia de discapacidad en el país, tiene que ver con los sistemas de información y datos estadísticos que permitan identificar la población, sus características, y por supuesto, los problemas y necesidades, tema en el cual se presenta mucha más dificultad en lo relacionado con DI, empezando por la forma de nominación, pues en Colombia, no solo existen ambigüedades y dispersión en las concepciones acerca de lo que es la discapacidad en general, sino de lo que se definiría como DI. Por ejemplo, en el lenguaje común entre las personas, incluidas las organizaciones, instituciones, profesores y profesionales de distintas áreas, se hace alusión a “*discapacidad cognitiva*” y en el censo del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) del 2005, se alude a limitaciones para “*aprender*”, “*memorizar*”, “*entender*”, terminología imprecisa y de difícil atribución exclusiva a las DI.

Como se dice anteriormente, según este mismo censo, en Colombia existen aproximadamente 2,624.898 millones de personas con discapacidad, es decir 6,4% de la población, discriminado de la siguiente forma: 9,1% discapacidad motriz, 14% discapacidad sensorial, 34,8% discapacidad cognitiva y 19,8% discapacidad mental. Como puede notarse, en nuestro país no se acuña el término de DI, pensamos que es debido a la dificultad en su delimitación y definición, pero a partir de un enfoque funcional se identifica alguna cercanía con las limitaciones funcionales relacionadas con la actual definición de la AAIDD 2011- coincidentes con las limitaciones del funcionamiento intelectual y de la conducta adaptativa (habilidades sociales, prácticas y conceptuales), tal y como se estipula en dicha definición. Para el caso de la DI, algunos elementos relacionados en el censo de 2005, mencionan limitaciones como: “*entender o aprender*” 312.472 (12,09%) relacionarse con los demás por problemas mentales o emocionales 254.920 (9,86%) bañarse, vestirse, alimentarse por sí mismo 245.190 (9,48%) y otra limitación permanente 486.594 (18,82%) como restricciones en el desempeño personal. Estos datos censales no obstante están sujetos a revisiones y cuestionamientos de orden metodológico, teórico y conceptual. Con lo anterior, es muy importante resaltar que el mayor porcentaje de personas con discapacidad a nivel nacional se manifiesta en la discapacidad relacionada con aspectos psíquicos o psicológicos, con las dificultades para diferenciar entre intelectuales, mentales y psicosociales.

A nivel nacional y respecto a la población infantil con DI, la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia De Cero a Siempre, ha publicado en 2013, el Boletín



Facultad de Educación

No 5 sobre la situación de la primera infancia con discapacidad, este informe se ha denominado: *“Discapacidad en la primera infancia: una realidad incierta en Colombia”*, con lo cual se significa y vislumbra el panorama, y las conclusiones son igualmente desalentadoras, no solo sobre la credibilidad de los datos, sino respecto a las concepciones de discapacidad en consonancia con la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad -CDPD- de 2006 y con la literatura internacional en general. Así se manifiesta en el documento:

Las cifras sobre el tema en Colombia, desafortunadamente, no muestran lo mismo. Por un lado, el Censo General de 2005, si bien ofrece información amplia sobre las condiciones de vida de la población con discapacidad, hoy en día está desactualizado y no permite hacer una lectura consistente con la perspectiva de la CIF. Por otro lado, el Registro para la Localización y Caracterización de la Población con Discapacidad (en adelante RLCPD) pese a que cuenta con un conjunto amplio de variables y un robusto sistema de intercambio y actualización de información tiene una limitada cobertura poblacional y no permite dar cuenta de su situación global. Finalmente, algunas encuestas poblacionales, que hacen aproximaciones tímidas a la prevalencia de la discapacidad, arrojan resultados muy distintos a los del Censo o el RLCPD, lo cual no sólo ponen en duda su propia veracidad, sino también los resultados de éstas otras fuentes. Teniendo en cuenta que a la fecha, la población caracterizada con discapacidad en primera infancia, se hallaría en edad escolar en su mayoría, es importante traer a colación la principal conclusión del informe antes mencionado:

No se puede dar una cifra certera en términos absolutos ni proporcionales sobre la prevalencia de estas discapacidades en la primera infancia, debido a que cada fuente arroja estimaciones totalmente diferentes; tampoco se pueden derivar conclusiones acerca de los demás tipos de discapacidad debido a que los resultados varían significativamente entre las fuentes. Dada esta situación, sólo resta extender un llamado para que el RLCPD amplíe el conjunto de información de seguimiento acerca de la población con discapacidad y se consolide como la fuente oficial de información sobre el tema, de modo que permita superar las dificultades aquí señaladas y ofrezca una visión más amplia del concepto y las características de la discapacidad en el país. (p.22).



En Colombia se reconoce el día 10 de octubre como el “*día blanco*” o de la “*discapacidad cognitiva*” y para sumar a la dispersión de datos, en el marco de la reciente conmemoración, Jenny Gómez, directora de la Asociación Colombiana de Padres con Hijos Especiales (ACPHES) manifiesta que en el país existen 2 millones 800 mil personas con este tipo de discapacidad, de acuerdo con el censo de 2010 del DANE

Una fuente oficial de la Secretaría de Educación de Medellín, es el reciente *Estudio de insuficiencia educativa* de la Subsecretaría de Planeación Educativa (2015-2016), en el cual se dice que: La concepción de la discapacidad es vista como un problema social, resultado de un complejo multifactorial del entorno de cada individuo, lo que implica que el manejo de la discapacidad no es exclusivo del sector salud, sino que requiere de la participación de la sociedad, pues es una responsabilidad colectiva (Alcaldía de Medellín, 2012).

En este se clasifican las discapacidades según la secretaría de Inclusión social y Familia de Medellín, en auditiva, cognitiva, mental, física y visual, y una persona puede presentar cualquier combinación de ellas. A 2014 se identifican 18.354 personas que presentan algún tipo de discapacidad, de la siguiente forma: 31,51% discapacidad física, el 24,70% cognitiva, el 14,02% auditiva (Fuente Secretaría de Inclusión Social y Familia. Alcaldía de Medellín, 2015).

Sin embargo, estos datos no son claros, ya que se habla de combinaciones entre la discapacidad, destacando en estas discapacidad auditiva y cognitiva, auditiva y mental, física y mental, mental y visual, entre otras que destacan que la población con DI es mayor, a lo cual identificamos que hay 9.055 personas, lo que corresponde a un 49,35%. Además, se identifica en este mismo informe que en la ciudad solo se atiende por parte la Secretaria de Inclusión Social y Familia a 5612 personas, información recogida hasta 2014²

De otro lado, en Medellín, en el marco del Tercer Congreso continental de Rehabilitación Basada en la Comunicad (RBC) 2013, se presentan algunos datos del censo llevado a cabo por la Secretaría de Salud: “Encuesta de Discapacidad 2009-2010”. Esta arrojó que en la ciudad se encuentran en situación de discapacidad 47.252 personas, clasificadas así: 59 % discapacidad por movilidad reducida, discapacidad auditiva 9,9 % y discapacidad mental 21,3 %, siendo las comunas 4 y 13, las más afectadas, dado que no existe información precisa

² Información fue recogida en las 16 comunas de la ciudad y sus 4 corregimientos. En Estudio de insuficiencia educativa de la Subsecretaría de planeación Educativa (2015-2016, p.16)



Facultad de Educación

sobre otras comunas, datos informados por Adriana Suárez, directora de la Unidad de Discapacidad, adscrita a la Secretaría de Inclusión Social y Familia para la época. (En prensa, octubre 23 de 2013). Sobre estos datos es necesario destacar que ninguno se refiere a discapacidad cognitiva como es usual la denominación en el país, ni mucho menos a DI, y en su lugar solo se identifica el dato en “*discapacidad mental*”

En otro artículo de prensa, la misma funcionaria, manifiesta que: “*En Medellín hay una deuda grandísima con las personas en situación de discapacidad: no hay un censo ni una caracterización de esta población [...] se desconoce la cifra exacta de este grupo poblacional*” y pese a los datos arrojados en 2010 por la Secretaría de Salud [...] “*si se consultan otras fuentes se encuentran otros valores*” (www.elmundo.com, 2015).

Además del vacío en datos de prevalencia, también se identifica la falta de una caracterización sobre su ubicación y el tipo de discapacidades, pues solo existen datos concretos de cierta parte de las personas, específicamente de las participantes en los programas de la Secretaría. En otra fuente consultada, se expresa que “*en marzo de 2010 Medellín contaba con 75.134 personas discapacitadas entre mujeres, hombres y niños. Esto la ubicó en el tercer lugar en el país en esa materia, después de Bogotá y Cali*” (Bitácora. Revista Digital Pregrado en Comunicación Social. Universidad EAFIT .23 octubre, 2012)

Un dato muy importante respecto a la situación de la niñez con discapacidad en Medellín es el presentado en el *Diagnóstico situacional de la infancia y la adolescencia*, 2012, que retoma el registro de localización y caracterización de personas con discapacidad (2010-2011) llevado a cabo por la Secretaría de Salud, según el cual existen en la ciudad 45.042 personas con algún tipo de discapacidad, 50,3% mujeres y 49,7% hombres, (22.661 y 22.359 respectivamente). Según este:

La información de niños, niñas y adolescentes en esta situación es una cifra aproximada y hay que tener en cuenta que el registro para la localización y caracterización de personas con discapacidad, no cuenta en el momento con la información de las comunas 11 y 14, ya que son comunas donde se presentan muchas unidades residenciales; se espera en esta comunas aplicar otra metodología para el acceso a estas familias.



Facultad de Educación

Esta información se condensa según grupo etario, considerando la población de primera infancia con un total de 954 niños, de los cuales 534 son hombres y 420 son mujeres de infancia y adolescencia, en alusión a las personas entre 11 y 17 años, con un total de 5598 personas, de estos 3290 son hombres y 2308 son mujeres.

En materia de educación inclusiva en Colombia, según la Fundación Saldarriaga Concha, el 56,8% de las personas con discapacidad entre 5 y 20 años están vinculados a procesos de formación básica, es decir niños, adolescentes y adultos, no obstante, solo el 5,4% logran terminar el bachillerato y según la misma fuente, para el 2011 las entidades territoriales que registraron mayor número de estudiantes con discapacidad fueron Antioquia con 11.508, Bogotá 8.397 y Valle 4.293.

Recientemente en Medellín (julio 16/2017) se publica en prensa que: *“24.538 alumnos aproximadamente se benefician de los programas de educación especial e inclusiva en Medellín”* y de igual forma que *“los niños con discapacidades cognitivas o físicas van a las mismas clases a las que asisten los demás alumnos”*. Sobre este tema existen sin embargo puntos de vista opuestos, no solo en la política pública general de discapacidad, sino en particular sobre las políticas en educación, pues se reconoce que en la ciudad coexisten y son necesarias propuestas diversas para la respuesta educativa, como se evidencia en las apreciaciones del Secretario de Educación de Medellín, Luis Guillermo Patiño, para la misma época:

Los niños que tienen necesidades educativas especiales no estén aislados en escuelas o aulas fuera de sus contextos sociales, si no que aquellos que reúnen las condiciones, puedan integrarse al sistema escolar, que puedan socializar con sus compañeros y que tengan un desarrollo normal de las actividades pedagógicas

Según esta cita, es manifiesto el punto de vista, acerca de que existen estudiantes que *“no reúnen las condiciones”* para que *“puedan integrarse al sistema”*, y en esta misma línea, el concejal Carlos Alberto Zuluaga, expresa que: Con la educación inclusiva hay aspectos positivos pero está el traumatismo de un profesor para tratar de captar la atención de todos y dar una buena clase. Entonces creo que necesitamos replantear en nuestra ciudad ese modelo, para efectos de tener una educación de mejor calidad. Falta mucho presupuesto y condiciones



Facultad de Educación

pedagógicas y técnicas [...] pero la ley estableció que tenía que volverse incluyente. Si estos niños están en centros educativos especiales va a ser más explícita y concreta la ayuda y la formación que requieren, porque un docente regular no conoce cómo hacer efectivo el aprendizaje para cada condición del alumno. Además, si en un aula hay 30 niños regulares y siete con necesidades especiales es difícil que el educador se concentre para ser inclusivo en esa clase. (www.elmundo.com, 2017)

Siguiendo la ruta de datos en materia de educación inclusiva en la ciudad, el 1 de julio del mismo año, se informó también en prensa que: *“En los colegios de Medellín están matriculadas 14.147 niños, adolescentes y jóvenes con algún tipo de discapacidad”* y *“12 672 están en instituciones educativas oficiales y de cobertura contratada”*, superando significativamente el número de 6.534 personas de 2012. De los datos anteriores es necesario tener en cuenta que, de los 24.538 estudiantes, mencionados en el artículo anterior (julio 17), tan solo un aproximado del 50% estaría matriculado en propuestas de educación inclusiva, en su mayoría en el sector oficial. Sumamos a estos reportes de prensa que, según la Secretaría de Educación y la misma fuente, se cuenta con *“servicio 30 aulas de apoyo y Unidades de Atención Integral en 137 instituciones educativas, con profesionales especializados en guiar el proceso de aprendizaje en los casos requeridos”*. Sobre lo anterior cabe también destacar e interrogarse por la concepción de aula de apoyo y de Unidades de Atención Integral, en la medida que, al plantear una cantidad específica, se asumen como espacios físicos.

La Secretaría de Educación de Medellín en convenio con la Fundación Universitaria Católica del Norte y el Centro de Estudios en Inclusión de la misma fundación, ha creado el Cibercolegio UCN y el Programa Primaria Incluyente en modalidad de Educación Virtual Asistida, el cual inicia en el segundo semestre de 2013 con básica primaria, en abril de 2016 se da inicio a la básica secundaria con el grado 6° de bachillerato, y en febrero de 2017 con el grado 7° de bachillerato, como un servicio contratado para ofrecer educación formal desde la virtualidad asistida a 132 niños, niñas, adolescentes y jóvenes del Municipio de Medellín, que para dicho año tiene una durabilidad hasta el 31 de diciembre e igualmente lanzó el programa Blended, un proyecto de educación virtual dirigido a niños de básica primaria y secundaria que tienen algún tipo de discapacidad, como trastornos emocionales o de comportamiento. La propuesta anterior, si bien representa oportunidades educativas para la población con discapacidad, especialmente de aquellos estudiantes con discapacidad en extra edad y con



Facultad de Educación

discapacidades “*severas*”, como suele ser la clasificación propia en DI, es también una muestra no solo de los límites en educación inclusiva, sino que se convierte en expresión de la necesidad de contar con modelos educativos flexibles, que atiendan a las necesidades y características de la población ante la imposibilidad del sistema educativo de responder a las mismas.

En la ciudad de Medellín, es posible reconocer opciones educativas para la población de niños, niñas y adolescentes con DI, sin embargo, estas se ofrecen en instituciones especializadas en su mayoría privadas y en menor medida oficiales, con programas alternos como es el caso del Centro Integrado de San Cristóbal, la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur, la Institución Educativa Rosalía Suárez e Institución Maestro Guillermo Vélez.

Si bien no es posible contar con datos, análisis consistentes, críticos y proyectivos, para el contexto de la ciudad de Medellín en cuanto educación inclusiva de niños, niñas y adolescentes con DI, nos apoyamos en las ideas expresadas en *el Informe alternativo de la coalición colombiana para la implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2016) conocido como el *Informe Sombra de la Coalición Colombiana por la Implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*³, que en el artículo 24, plantea los aspectos más críticos en educación de las personas con discapacidad en el país, señalando que: “*las instancias estatales nacionales, regionales o locales tienden a limitarse a aspectos puntuales, o a no diferenciar políticas de programas o proyectos de carácter institucional*” (p.36). Limitaciones en cuanto al reporte de avances en las políticas de educación inclusiva de conformidad con la Constitución Política de Colombia (1991) con la Ley 115 o Ley General de Educación (1994) y con la Ley 1346 de 2009, por medio de la cual se adoptó la CDPD, con las cuales se consagró el Derecho a la Educación de las personas con discapacidad y en las que se determinó la responsabilidad del

³ La Coalición se conformó en octubre de 2014 con el objeto de redactar el presente informe alterno para presentar ante el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) y desde entonces ha realizado reuniones mensuales de preparación en las que además de fortalecer el conocimiento sobre el rol de la sociedad civil en el sistema de las Naciones Unidas, ha generado instrumentos de compilación de información sobre violaciones a los derechos humanos de las personas con discapacidad en Colombia y articulado el trabajo de redacción del informe y la lista de cuestiones propuestas. El presente informe alterno busca ofrecer elementos de juicio para el Comité CDPD para que durante su décimo sexto período de sesiones durante el cual se realizará el estudio del primer informe por parte del Estado colombiano en relación con las medidas que ha realizado para implementar la CDPD, la cual ratificó el 10 de mayo de 2011. Disponible en: <https://sites.google.com/site/coalicionconvencion/>



Facultad de Educación

sistema educativo formal. Este informe reconoce avances en el derecho a la educación de las personas con discapacidad en Colombia, sin embargo señala que estos no obedecen a procesos sistemáticos, de largo plazo, planificados y participativos, y por el contrario, se trata de acciones e iniciativas puntuales de algunas organizaciones o la voluntad de algunos funcionarios, apreciación basada en el informe Conpes 166 de 2013, según datos de la encuesta de Calidad de Vida del DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2012):

El 80% del total de las personas de entre 5 y 9 años con alguna discapacidad no ha alcanzado ningún nivel educativo, mientras que, del grupo de 10 a 17 años, el 47,1% no había aprobado ningún nivel educativo. Además, el derecho a la educación de personas con discapacidad en Colombia con frecuencia se salvaguarda mediante fallos de Tutela, en especial la educación superior (p.36).

Según las organizaciones e integrantes de la sociedad civil participantes en el informe anterior, en Colombia proliferan los documentos de orientaciones, lineamientos de políticas, manuales, guías, entre otros, todos dirigidos a definir criterios de población, prestación de servicios, roles y funciones profesionales, pero estos en lugar de orientar, han ocasionado el efecto contrario al confundir y diluir no solo la labor de los maestros y profesionales, sino de las instituciones educativas, además de plantear derogaciones de decretos cuando aún no han alcanzado a aplicarse y evaluarse los ya existentes, como se ha dado recientemente con la derogación del decreto 366 de 2009 y el nuevo decreto 1421 de 2017. Coincidimos con el punto de vista del informe sombra en cuanto a considerar que las políticas en educación inclusiva no se extienden a todas las regiones del país ni de los municipios en Antioquia, y se caracterizan por desacuerdos entre las instituciones y maestros tanto regulares como de aquellos maestros y profesionales con formación especializada.

Tal vez uno de los elementos más preocupantes, se relaciona con el alto porcentaje de estudiantes con discapacidad que se encuentran desescolarizados, como es el caso de los niños, niñas y adolescentes en medida de protección del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF-, que para el 2015, reporta 8.035 niños, niñas y adolescentes con discapacidad



Facultad de Educación

en proceso administrativo de restablecimiento de derechos -PARD-, de los cuales 2.139 se encuentran estudiando, es decir tan sólo el 26,63%.

Por otra parte, se visualiza que en los entornos educativos la población está fracasando (Padilla, 2011, p.695-696), situación que implica repensar la praxis de los educadores en sus ambientes de enseñanza/aprendizaje, denotando que todavía hay un desconocimiento muy amplio sobre la población y la forma más adecuada para trabajar con estos (Padilla, 2011, p. 695-696). Se estima que el 53% de las personas que presentan discapacidad en Colombia tienen DI (MEN, 2017), una gran población que necesita apoyos adecuados para poder mejorar su calidad de vida, además en trabajos como (Henaó, Verdugo y Córdoba, 2015, p.681) se habla que cerca del 26,1% no han aprobado ningún nivel educativo, 45,8% han hecho primaria incompleto, lo que quiere decir que cerca del 70% no han terminado la educación básica primaria, asimismo, solo 10% han completado la primaria, mientras el 8,6% hizo secundaria incompleta y solo el 7,5 termino la secundaria. Datos alarmantes que indican que el sistema escolar ha fracasado en la atención a la población.

Estos datos indican el gran déficit educativo que se presenta en el territorio, lo cual amerita realizar un seguimiento de cómo se están dando las prácticas educativas de la población y como ya se había planteado, identificar qué concepción se tiene de DI para así comprender estas. Pues bien, como vemos en las estadísticas se presentan dificultades educativas ligadas a problemáticas como es el egreso de los programas educativos, lo que lleva al analfabetismo y deserción escolar (Hurtado y Agudelo, 2014, p. 45-46).

El panorama anterior, concluimos por preguntarnos: ¿Qué cambios se han dado en los últimos 10 años en la educación de la población con DI, desde el discurso y la práctica en la ciudad de Medellín?, ¿De qué la comunidad educativa percibe la educación de la población con DI en la ciudad de Medellín? y ¿Cómo se concibe la población con DI en las IE de la ciudad?, reuniendo estas preguntas en una que recoge el objeto, sentido y propósito de la investigación: ¿Cuáles son las concepciones de DI y cómo se relacionan con las prácticas educativas en educación básica en la ciudad de Medellín?

Con el análisis del problema, se pretende entonces mostrar dos panoramas relacionados, de un lado las transiciones históricas en la evolución del concepto, y del otro, las implicaciones que las mismas han ocasionado en la forma de abordaje sobre la vida de las personas, de tal forma que interesa a esta investigación identificar y comprender la forma como estos cambios



Facultad de Educación

de enfoque están siendo asimilados y traducidos en políticas, programas y proyectos de orden social y educativo en nuestro contexto. Se buscó además reconocer el estado de desarrollo, con el cual se evidencia no solo la dispersión en cuanto a datos estadísticos, sino la necesidad de identificar las condiciones educativas de los niños, niñas y adolescentes con DI a nivel de educación básica. Pretendemos reconocer esencialmente las prácticas pedagógicas inclusivas con los elementos propios que atañen a la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y lo curricular pero también la convivencia, la participación e interacciones sociales propias del contexto escolar.

Con lo anterior se puede dar pie a contribuciones en la mejora del sistema educativo para la población, asegurando con ello, no exclusivamente su permanencia en el sistema, sino ante todo la calidad educativa, donde además, la calidad de vida de los sujetos mejore sustancialmente, pues el contar con mejores índices educativos las personas con DI pueden contar con habilidades y herramientas suficientes para desenvolverse en la sociedad, lo cual hace que este trabajo sea necesario, como una apuesta para preservar y asegurar los derechos educativos de la población, como se configuran en nuestra Constitución Política (1991) en su artículo 67 y 68, en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), en sus títulos 1, 2 y 3, que reconoce la educación como fin y condición necesaria para el desarrollo humano, promueve el respeto por la singularidad de los sujetos y los contextos, además organiza la prestación del servicio de la educación formal, no formal e informal (para el desarrollo humano y el trabajo) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad la cual está reglamentada en nuestro contexto por la Ley 1346 de 2009.

En perspectiva de investigación cualitativa, se realizan aproximaciones a la investigación colaborativa, por lo tanto, se conformó un equipo, con el propósito de fortalecer el proceso investigativo, desarrollando y mejorando la propuesta en base a las necesidades que se encontraron dentro del tema educativo. Este estuvo conformado por tres profesionales de apoyo pedagógico de la UAI y una maestra de apoyo vinculada a las Instituciones Educativas (IE) seleccionadas cumpliendo el criterio de trayectoria o experiencia en inclusión, ubicación y mayor número representativo de estudiantes con DI matriculados de acuerdo al SIMAT de 2017, las cuales fueron:



- Institución Educativa Villa del Socorro, ubicada en el barrio Villa del Socorro perteneciente a la comuna 2 (Santa Cruz). Cuenta con 4487 estudiantes, de los cuales 70 están registrados en el SIMAT con DI
- Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur, se encuentra en el barrio Aranjuez perteneciente de la comuna 4. Cuenta con un total de 825 estudiantes, de los cuales 60 están registrados en el SIMAT con DI.
- Institución Educativa Barrio Olaya Herrera, según el mismo nombre del barrio donde está ubicada, perteneciente a la comuna 7 (Robledo). Tiene un total de 1428 estudiantes, y 25 de estos están registrados en el SIMAT con DI
- Institución Educativa San Roberto Belarmino, perteneciente al barrio Belén Las Mercedes de la comuna 16 tiene un total de 1.154 estudiantes, de los cuales 15 están registrados en el SIMAT con DI
- Institución Educativa San Antonio de Prado, situada en el mismo corregimiento, cuenta con tres sedes: Principal, Carlos Betancur y Manuel María Mallarino. Tiene un total de 2595 estudiantes, de los cuales 31 están registrados en el SIMAT con DI.

Cabe aclarar, que la IE Barrio Olaya Herrera y San Roberto Belarmino fueron seleccionadas por ser apoyadas por parte de dos de las profesionales del equipo coinvestigador, con las cuales se establecieron diálogos previamente al inicio de la construcción del proyecto.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo General

Comprender las concepciones de discapacidad intelectual por parte de la comunidad educativa y su relación con las prácticas de educación inclusiva con estudiantes con discapacidad intelectual en básica primaria y secundaria en la ciudad de Medellín.

3.2. Objetivos específicos

- Identificar las concepciones de discapacidad intelectual en integrantes de la comunidad educativa y a partir de la revisión documental
- Caracterizar las prácticas educativas que se realizan en básica primaria y secundaria con la población con DI en la ciudad de Medellín.



- Relacionar las concepciones de discapacidad intelectual y las prácticas de educación inclusiva

4. MARCO CONCEPTUAL

Para empezar, mencionaremos que una buena parte del análisis del problema es coincidente con el marco conceptual de la investigación, por lo tanto, intentaremos no ser redundantes en las ideas planteadas en este apartado, cuyo carácter es eminentemente teórico. Esta coincidencia obedece a que una parte del objeto de estudio tiene que ver con indagar las concepciones actuales de DI.

El marco conceptual será abordado a partir del modelo social de la discapacidad, y comprende tres grandes conceptos, a saber: 1) el de discapacidad, desligándose de este el de discapacidades intelectuales y del desarrollo, en el cual está comprendido el actual concepto, definición y concepción de DI; 2) el de concepciones; 3) el de educación inclusiva, teniendo en cuenta la visión que se tiene de esta en el contexto internacional y Colombiano, destacando conceptos pedagógicos relacionados con prácticas, entre estos enseñanza, aprendizaje, competencias, evaluación, currículo y el rol docente, de esta se desprende el concepto de prácticas inclusivas. En las ideas siguientes se desarrolla entonces la conceptualización orientadora de la investigación

4.1. Concepción de discapacidad

Schalock (1999, p.3) aborda el concepto de discapacidad como el resultado entre la interacción del sujeto y el ambiente en el que vive, denotando esta postura en una perspectiva ecológica, al igual que la OMS (1997), que define la discapacidad como el resultado de la interacción entre variables personales y variables ambientales que incluyen el ambiente físico, las situaciones sociales y los recursos. En el año 2001, la OMS incluye el modelo del funcionamiento de la discapacidad desde un enfoque bio-psico-social, compilado en la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud, CIF (2001), donde se define la discapacidad desde un punto de vista relacional, es decir como resultado de interacciones complejas entre las limitaciones funcionales (físicas, intelectuales o mentales) de la persona y del ambiente social y físico que representan las circunstancias en las que vive esa persona. La CIF incluye deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, denotando los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una



condición de salud) y de los factores contextuales individuales (factores ambientales y personales).

4.1.1. Trastornos del Desarrollo Intelectual y Discapacidades Intelectuales

En la última versión del Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-V) de la Asociación Americana de Psiquiatría, se retoma el concepto de Trastornos del Desarrollo Intelectual (TDI) dentro de los trastornos del Neurodesarrollo, en el cual se plantean 7 tipos de TDI: 1) “Discapacidad Intelectual retraso Global del Desarrollo para niños menores de 5 años, 2) “Trastornos de la Comunicación”, 3) “Trastorno del Espectro Autista engloba los Trastornos Generalizados del Desarrollo”, 4) “Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad”, 5) “Trastornos Específicos del aprendizaje”, 6) “Trastornos Motores” y 7) “Otros Trastornos del Neurodesarrollo”. Como se observa, en la categoría de TDI, se incluye la de Discapacidad Intelectual, y para efectos de delimitación del tema, del objeto de estudio y del problema, esta investigación se focaliza en la DI, tal y como es expresada por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD por su sigla en inglés) y en particular en la población a la cual alude y que de hecho es retomada en el DSM V, que define la DI como un trastorno que comienza durante el periodo de desarrollo, lo que explica y se relaciona con la definición actual de la AAIDD en la cual se define el criterio de manifestarse antes de los 18 años. En este sentido asumimos su ubicación como trastorno del neurodesarrollo, en tanto contempla su etiología (biomédica, social educativa o conductual) en periodos críticos del desarrollo en la infancia y adolescencia, mas no por compartir la idea de DI como un trastorno o enfermedad, punto de vista distante del actual modelo social que compartimos.

4.1.2. Discapacidad intelectual

El concepto de DI lo consideramos a la luz de dos modelos: el ecológico o multidimensional de la AAIDD, (2011) donde se abarcan cinco dimensiones: 1) habilidades intelectuales de razonamiento, planificación, solucionar problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia (Luckasson y cols. 2002, p. 148, citados por Garcia, I. 2006, p. 268), 2) conducta adaptativa en habilidades sociales, prácticas y conceptuales, 3) salud física y mental, 4) interacción, participación y roles sociales y 4) contexto a nivel micro, meso y macroentorno, con el



criterio de manifestación antes de los 18 años y por supuesto, el paradigma de apoyos (Whemeyer, y otros, 2008) (Verdugo 2010, pág. 17).

En segundo lugar, retomamos el modelo de funcionamiento humano como un término genérico que alude a todas las actividades vitales de un individuo y abarca estructuras y funciones corporales, actividades personales y participación (Whemeyer, y otros, 2008, pág. 9). Anotamos que compartimos la conceptualización anterior desde el punto de vista de la definición operativa, para asumir la DI según limitaciones significativas en funcionamiento intelectual y conducta adaptativa, es decir mediante los procesos de evaluación y diagnóstico que determinan las limitaciones en la medida del Coeficiente Intelectual (CI) a partir de dos desviaciones por debajo de la media, o sea un CI entre 70-75, e igualmente para la conducta adaptativa, con la claridad de que el concepto de DI, engloba entonces las limitaciones en el funcionamiento intelectual, en el cual la inteligencia se relaciona con la competencia general de la persona en el plano cognitivo y de la inteligencia social, pero entendiendo que la inteligencia es multifactorial, dinámica, se desarrolla y vincula con factores contextuales, sociales y culturales, punto de vista importante para los propósitos de la investigación, por su relación con el ámbito educativo y el contexto escolar como parte del meso-entorno, con lo cual establecemos la cercanía con el modelo social.

4.2. Concepciones

Las concepciones son todas aquellas creencias, representaciones, esquemas mentales y estructuras que construye un individuo a través de sus vivencias e interacción con el medio. Empleando las palabras de Thompson (1992) citado por Ponte (1999, p.44) son *“una estructura mental de carácter general que incluye creencias, conceptos, significados, reglas, imágenes mentales y preferencias, conscientes o inconscientes”*. Por su parte Pozo (2006) citado por Arancibia y Badia (2015, p. 63) determina las concepciones como una *“fusión de lo que valoramos (creencia) y lo que sabemos (conocimiento), y se expresan (declaran) sobre (en) una realidad determinada”*.

Así, el valor de las investigaciones en concepciones reside en que contribuyen a comprender la manera en que se llevan a cabo las prácticas educativas, hablar de concepciones implica también trasladarse a comprender las experiencias de los individuos, ya que de acuerdo a Pozo (2006) citado por Espinosa y Valdebenito, (2016) son *“una herencia cultural, un producto de la forma en que en nuestra tradición cultural se organizan las*



actividades de aprendizaje y enseñanza, es decir, en la transmisión del conocimiento" (p. 33). Es así, como se establece que los procesos de enseñanza y aprendizaje están mediados por las experiencias individuales de cada actor educativo, lo que a su vez se convierte en concepciones que determinan la forma de actuar frente a una situación, pues el sujeto actúa ante un fenómeno según sus construcciones mentales, las cuales son estructuras que forma el individuo gracias a sus experiencias y la transmisión que recibe de sus pares. Ponte (1994) (citado por Bohorquez, 2014, p.5) refiere que, *"las concepciones condicionan la forma de abordar las tareas y ligadas a ellas están las actitudes, las expectativas y el entendimiento que cada sujeto tiene de lo que constituye su papel en una situación dada"*. Esto quiere decir, los sujetos actuamos ante determinada situación recurriendo a nuestras experiencias previas o las representaciones mentales que tengamos sobre estas.

En esta investigación, asumimos las concepciones como aquellas creencias, imaginarios sociales, pensamientos, significados, representaciones y esquemas mentales que tienen los actores educativos frente a la DI. No obstante, reconocer las concepciones es un arduo trabajo que implica estar en contacto con el sujeto, reconocido no solo en el discurso hablado o escrito, también en lo práctico, el cual habla de nuestras concepciones más profundas, esas que no son conscientes a nuestra voluntad, las que son construidas por el tejido social y posibilitan en mayor medida realizar procesos inclusivos, *"el avance en los procesos de inclusión educativa supone necesariamente el cuestionar y poner a prueba algunos supuestos que, por ser implícitos, perviven y obstaculizan mayores niveles de comprensión respecto a cómo adaptar prácticas inclusivas hacia aquellos estudiantes considerados con dificultades de aprendizaje de distinto tipo y complejidad"* (López, Echeita, Martín, 2010, p. 174).

Es así, como se hace necesario reconocer las concepciones actuales que se inscriben como *"barreras educativas"* para poder empezar a transformarlas, pues como lo afirma Pozo et al. (2006), Citado por Muñoz, López, Assaél, modificar las formas de aprender y enseñar requiere cambiar *"las mentalidades o concepciones desde las que los agentes educativos (...) interpretan y dan sentido a esas actividades de aprendizaje y enseñanza"* (2015, p.69).

4.3. Educación inclusiva

Hablar de educación inclusiva para personas con discapacidad y en singular para personas con DI, significa claramente una relación con el modelo social de la discapacidad, en la medida que ambos comparten principios sobre derechos, equidad, ciudadanía, participación,



justicia educativa y social. Educación inclusiva podría considerarse como una dimensión del modelo social y de hecho inclusión y derechos, están contempladas como dimensiones del actual modelo de Calidad de Vida desarrollado entre otros por Shalock y Verdugo, como también en el modelo multidimensional de la AAIDD.

De igual forma al hablar de educación inclusiva para personas con discapacidad, implica asumir una posición crítica, y por ende reflexiva sobre la exclusión educativa, por lo tanto, suelen ser comunes dos formas de aproximarse al tema. En primer lugar, desde los discursos oficiales provenientes de organizaciones internacionales y de políticas nacionales que en conclusión se formulan desde el deber ser y orientaciones al respecto. En segundo lugar, a partir de otros discursos que cuestionan sobre las condiciones, posibilidades, límites y realidades que viven las personas con DI, sus familias, profesores e instituciones educativas en dinámicas de inclusión excluyente o de exclusiones propiamente dichas, tanto fácticas como simbólicas, tal y como se desarrolla en el análisis del problema y en la cita siguiente:

En cada contexto nacional la escolarización de las personas con discapacidad es inferior a la media, en un marco de referencia global, su escolarización es, a su vez, significativamente menor en los países del tercer mundo que en los de las sociedades desarrolladas. Si a ello agregamos el dato ya mencionado, que el 80% de la población con discapacidad mundial reside en los países más desfavorecidos, podemos poner en la perspectiva adecuada la escolaridad de las personas con discapacidad: se trata de una exclusión que refleja, más que la realidad específica de las personas con discapacidad, la realidad general de una modalidad estructural de dominación de alcance global que afecta a todos los desposeídos del planeta (Ferreira, 2010, p.49).

Para efectos de precisiones conceptuales, retomaremos algunos referentes teóricos, de orientaciones internacionales y de políticas nacionales. Por ejemplo, para la UNESCO (2008)

La educación inclusiva es un proceso que entraña la transformación de las escuelas y otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños, tanto varones como niñas, a alumnos de minorías étnicas, a los educandos afectados por el VIH y el SIDA y a los discapacitados y con dificultades de aprendizaje (p.5). Esto supone que la educación inclusiva tiene por



objeto eliminar la exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en términos de raza, clase social, origen étnico, religión, género y aptitudes (p.6)

Lo anterior nombra de forma evidente la idea de educación inclusiva como un proceso y no como un fin, proceso, a grupos minoritarios en mayores condiciones de riesgo de padecer exclusiones y la finalidad de dirigirse a combatir dichas condiciones, lo que igualmente se expresa en el Índice de Inclusión (Booth, Ainscow, 2000), al concebirla como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje de todo el alumnado (p.8). Cynthia Duk y Javier Murillo (2010) sustentan que la educación inclusiva es la vía más expedita para reducir las inequidades de nuestros sistemas escolares, incrementar las oportunidades de los grupos más vulnerables, promover el ejercicio de la plena ciudadanía y lograr una mayor integración y cohesión social (p.11).

La educación es un bien específicamente humano y un derecho que surge de la necesidad de desarrollarse como tal. El ser humano, a diferencia de otras especies, es un ser inconcluso que necesita permanentemente de la influencia de otros y de la educación para ser “plenamente humano”, por lo que su principal finalidad es cultivar la humanidad [...] La educación no sólo es el motor del desarrollo individual sino también del conjunto de la sociedad, por ello es un bien público y un derecho humano de los que nadie puede quedar excluido, siendo ideas como estas las que circulan a nivel internacional.

En el ámbito nacional, encontramos que el reciente Decreto 1421 de 2017, que reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad, define la educación inclusiva como:

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



prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo (p.5)

En este sentido, el MEN (2008) considera que:

La inclusión significa atender con calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes. Para lograrlo se necesita contar con estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad. Concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores y unas estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación personalizada reflejada en el reconocimiento de estilos de aprendizaje y capacidades entre los estudiantes.(2008)⁴

Por último, las Orientaciones Técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva (2017), plantean

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, no se busca homogeneizar ni uniformar a los estudiantes con discapacidad para acercarlos a los desempeños de aquellos denominados “normales” o “normotípicos”, sino, justamente, reconocer sus particularidades, diferencias y necesidades propias (pág.16) Recomienda reconocer la relevancia de la educación inclusiva de calidad como un proceso constante que debe favorecer a todos los estudiantes y, por tanto, debe ser transversal a todos los establecimientos educativos. En este marco, la meta de la educación es la atención a todos los estudiantes, respetando su diversidad, necesidades, preferencias y habilidades, incluyendo a las comunidades y a las familias (p. 31)

Estas definiciones nos llevan a considerar la educación inclusiva como un derecho, que propende por la igualdad de todas las personas, asegurando una educación pertinente que acoja a toda la comunidad, lo que podríamos considerar una perspectiva de justicia educativa.

⁴ Nuevas perspectivas del sistema de formación docente. Mendoza., 2008. En XVII encuentro nacional de ruedes



4.3.1. Prácticas inclusivas

De acuerdo a los preceptos de la educación inclusiva, las prácticas inclusivas son aquellas que velan por el respeto hacia los derechos de todos los individuos, específicamente en el ámbito educativo, en el cual se debe respetar las características y necesidades de cada estudiante, al igual que brindar las condiciones y apoyos necesarios para permitir a la persona con DI un óptimo desarrollo de sus habilidades. Las prácticas inclusivas tomadas a nivel específico, las cuales den cuenta del proceso inclusivo en el ambiente educativo, marcado por el actuar de la comunidad educativa en pro de establecer proceso que aseguren el acceso, permanencia y promoción de todos los individuos, así como acciones que reconozcan la diversidad de los sujetos, conforme a los principios de la inclusión, por ello, en el Index de inclusión (Booth, Ainscow, 2000, p. 14) describen estas como prácticas que aseguren que tanto actividades del aula como extraescolares promueven la participación de todos los estudiantes, teniendo en cuenta los conocimientos y experiencias que se adquieren fuera de la escuela, además se refiere a las enseñanza y apoyos que “orquestan” el aprendizaje, superando las barreras que impiden este así como la participación, considerando necesario la movilización de recursos que mantengan activo el aprendizaje.

5. METODOLOGÍA

La presente investigación se inscribe en el paradigma cualitativo de la investigación, en el cual los investigadores “*tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas*” (Álvarez-Gayou, 2003, p.25). Atendiendo a nuestro objetivo general de “comprender” concepciones sobre DI y las relaciones con las prácticas de educación inclusiva a nivel de la básica primaria en instituciones educativas de carácter público de la ciudad de Medellín, con trayectoria en inclusión de personas con DI, encontramos una articulación con perspectivas de la fenomenología hermenéutica, no exclusivamente desde su función interpretativa en sí misma, sino a partir de su orientación crítica, pues por ejemplo, Paul Ricoeur “*propone una reconciliación entre la conciencia crítica y la conciencia hermenéutica en lo que sería una hermenéutica crítica*”, citado por Kaulino (2007,p.65) con proyecciones liberadoras.

La fundamentación teórica de la metodología, se hace además consistente con el modelo social de la discapacidad y, por tanto, un proceso realizado con la comunidad educativa (las



Facultad de Educación

mismas personas con DI, sus familiares y profesores). Por ello se hace necesario seguir una línea investigativa que nos permita acercarnos a las vivencias y percepciones de los sujetos, y que mejor que para esto *“estudiar la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas”* (Rodríguez, Gil, y García, 1996, p. 10)

Este enfoque también nos permite responder al objetivo general de relacionar la prácticas de educación inclusiva con las concepciones de DI, ya que según Rodríguez, Gil y García (1996) *“la fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia”* (p.18), es así que conocer las concepciones de DI en los diferentes actores educativos, nos permite a su vez comprender la forma en que estas influyen en el actuar de las personas, específicamente en las prácticas educativas.

La metodología se basa en un ejercicio democrático y de justicia, ya que asegura la participación de las personas implicadas en la investigación, y esperamos que el impacto de la investigación no actué solo sobre las vidas de las personas con DI, también sobre las personas que conviven con estas, acercándose a una metodología de investigación colaborativa, pues como afirman Boaviday y da Ponte (2011) *“La colaboración es una estrategia importante para llevar a cabo investigaciones sobre la práctica. Puede ser realizada tanto por equipos de profesores, de una o varias escuelas, con intereses comunes, como por equipos mixtos, involucrando profesores e investigadores”*. (p. 134).

En relación a lo anterior, se constituyó un equipo colaborador entre los investigadores y las profesionales de apoyo pedagógico de cuatro de las cinco IE participantes, quienes fueron mediadoras dentro de los planteles educativos con los diferentes actores durante el proceso investigativo, al aplicar la observación estructurada y algunas la entrevista semiestructurada, siendo así, se *“Construye en forma crítica y cooperativamente el proceso para efectuar la indagación, y así poder encauzar las acciones hacia la obtención de un fin u objetivo común: la construcción de nuevo conocimiento; logrando también el aprendizaje de una metodología de comunicación y acción compartida”* (Cano y García, 2010, p. 62-63)

Por ello en este estudio, el ejercicio participativo dio voz a todos los actores de la comunidad educativa: docentes, directivos docentes, familias, profesionales de apoyo pedagógico y los mismos estudiantes con DI, realizando un trabajo conjunto con las PAP,



quienes fueron mediadoras durante el periodo de trabajo de campo en las IE, al igual validaron los instrumentos y aplicaron el de observación y algunas el cuestionario dirigido a docentes y directivos docentes.

5.1. Técnicas e instrumentos

El trabajo de campo se lleva en el contexto natural, como describe Rodríguez, Gil y García (1996) *“el investigador se sitúa en el lugar natural donde ocurre el suceso en el que está interesado, y los datos se recogen también a través de medios naturales: preguntando, visitando, mirando, escuchando,”* (p. 1), es por ello que se buscó estar presentes en las IE. El contacto inicial se realizó a través de la Unidad de Atención Integral -UAI- y de las profesionales de apoyo pedagógico participantes en la investigación, por supuesto con la presentación del anteproyecto a las IE para su posterior reconstrucción mediante la participación de integrantes de la comunidad educativa.

La recolección de información se basa en técnicas como la entrevista, la observación y la revisión documental. Entendemos la entrevista desde la perspectiva Taylor y Bogan (1994, p.181), como un conjunto de reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y sus informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que los informantes tienen respecto a sus vidas, experiencias o situaciones. Según Rosa María Cifuentes (2011) Las entrevistas semiestructuradas parten de un guion de temas a tratar, como carta de navegación que permite abordar puntos esenciales relativos al tema central de investigación y las abiertas, que no tienen ningún guion, se van organizando en la medida del conocimiento progresivo de la técnica con las personas entrevistadas (p. 85), la cual se plasma en el cuestionario para docentes y directivos docentes.

De acuerdo con Kamberelis y Dimitriadis (2005) ubicamos el grupo de discusión como un tipo de entrevista grupal abierta, y le asignamos valor especial porque permite: “Capturar las respuestas de las personas en espacio y tiempo reales, en el contexto de interacciones cara a cara; y “enfocar” de manera estratégica aquellos elementos y preguntas que inducen a los participantes a hablar en la entrevista, a partir de las temáticas generadas en esas interacciones cara a cara y que son consideradas de particular importancia para los investigadores (Citado en Onwuegbuzie, Leech, Dickinson, y Zoran, 2011, p. 129). Los grupos de discusión permitieron abrir espacios entre la comunidad, que invitaron a intercambiar ideas frente a lo



Facultad de Educación

que estas piensan o conciben sobre la DI y sobre los procesos inclusivos que se han llevado a cabo con las personas con DI, con el fin de entender los desarrollos de la educación inclusiva.

La entrevista buscó especialmente reconocer las concepciones para responder principalmente al objetivo 1, esta se desarrolla de dos formas:

- Semiestructurada mediante cuestionario, aplicado a docentes y directivos docentes, con base en una guía de preguntas que permitieron un acercamiento real sus concepciones y experiencias frente a la DI
- Grupal abierta y en profundidad mediante grupos de discusión por actores (con familias y profesionales de apoyo pedagógico) cuyo instrumento de registro fue la relatoría y formato audiovisual. Para la entrevista abierta con estudiantes con DI, se realiza un taller cuyo principal medio de representación de las respuestas fueron dibujos.

Asumimos que la observación “*no es mera contemplación, sentarse a ver el mundo y tomar notas*”; implica adentrarse profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio, 2006, p. 587).

La observación buscó especialmente reconocer las prácticas educativas y también las concepciones, respondiendo al objetivo 1 y 2, esta se desarrolla de dos formas:

- La observación estructurada a partir de guía de observación, aplicada en diferentes grupos y grados donde cursan estudiantes con DI, con la cual se pretendió especialmente reconocer las prácticas inclusivas, específicamente en el aula de clase.
- La observación no estructurada, se realizó en las visitas llevadas a cabo en cada una de las IE donde se hicieron talleres formativos, reuniones con directivos docentes y profesionales de apoyo pedagógico; conversatorios con la coordinadora de la Unidad de Atención Integral UAI; participación en las mesas de educación inclusiva y la asistencia al foro Decreto 1421 de 2017⁵

Finalmente, la revisión documental se constituye en una estrategia con particularidades propias para obtener información, analizarla e interpretarla ya que combina fuentes diversas.

⁵ Convocado por la Asociación de Egresados de Educación Especial (ASOEDES) de la Universidad de Antioquia, el 21 de Marzo de 2018 en el Auditorio Parque de la Vida, donde se tuvo como invitado especial un representante del Ministerio de Educación Nacional.



Facultad de Educación

Su expresión más característica se encuentra en trabajos basados en documentos recogidos en archivos oficiales o privados que son su materia prima fundamental [...] siendo esto una mezcla de entrevista y observación (Cifuentes, 2011. p. 77-78)

La Revisión documental buscó identificar las concepciones y orientaciones que se establecen desde el ámbito normativo para las prácticas educativas inclusivas, es así como la técnica se aplicó a los Proyectos Educativos Institucionales -PEI-, Decreto 1421 del 29 de Agosto de 2017, Documento Marco Herramienta Integrada de Autoevaluación, plan de mejoramiento y plan de acción institucional (2015) y Documento de Orientaciones Técnicas, Administrativas y Pedagógicas para la Atención Educativa a Estudiantes con Discapacidad en el Marco de la Educación Inclusiva (2017)

Aunque cada una de las técnicas pudo estar orientada a un objetivo específico, reconocemos que las tres planteadas, nos ofrecieron la posibilidad de encontrar información tanto sobre concepciones de DI como también sobre los prácticas educativas en general

5.2. Población

Los criterios de selección de la muestra fueron: Estudiantes con DI de básica que se encuentren registrados en el SIMAT de las IE antes mencionadas; profesores de básica pertenecientes a dichas IE y que tengan a su cargo estudiantes con DI, del mismo modo los directivos docentes pertenecientes a estas; PAP de IE de la ciudad con mayor número de estudiantes con DI registrados en el SIMAT y vinculadas a las IE nombradas con anterioridad; familiares de los estudiantes con DI seleccionados con base a lo anterior. Por lo tanto se visualiza que participaron todos los integrantes de la comunidad educativa (Estudiantes, familias, profesionales de apoyo pedagógico, directivos docentes y docentes).

Para el empleo de la técnica de entrevista semiestructurada las PAP de las IE Villa de Socorro y San Roberto Belarmino seleccionaron docentes de básica que tuviesen en sus aulas estudiantes con DI, en las demás IE (Francisco Luis Hernández Betancur, Barrio Olaya Herrera y San Antonio de Prado), los cuestionarios fueron diligenciados por los docentes que participaron en los talleres formativos realizados por parte del equipo investigador, en este mismo sentido, las entrevistas se entregaron a todos los directivos docentes de las IE. Para los grupos de discusión se enviaron invitaciones a los estudiantes y sus familias de cada una de las IE, en el caso de las PAP, se seleccionaron las pertenecientes a IE públicas de



Facultad de Educación

carácter formal de Medellín que tuviesen mayor número de estudiantes matriculados en el SIMAT con diagnóstico de DI.

En la revisión documental, se buscó la normativa local (y nacional frente a la discapacidad, haciendo énfasis en los apartados que abordaran la DI, tanto desde sus definiciones como desde las prácticas educativas, y los PEI por ser la hoja de ruta de las instituciones donde enmarcan sus principios, fines, recursos, modelo pedagógico, entre otros.

Finalmente, para la técnica de observación estructurada, como criterio de selección de las aulas se determinó la presencia de estudiantes con DI dentro de ellas. La observación semiestructurada, se realizó en los escenarios que abordaran las temáticas de la investigación, tales como las mesas de educación inclusiva y el foro del Decreto 1421 de 2017, al igual que en los espacios donde pudo interactuarse con los diferentes actores educativos.

5.3. Plan de análisis

Después de realizar la recolección de la información, se analizó mediante la técnica de triangulación, entendiendo esta como *“la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación”* (Cisterna, 2005. p. 68). Para la realización del plan de análisis se siguió el procedimiento de responder a los dos objetivos específicos. En respuesta al objetivo Nro. 1 y 2 se registraron, analizaron e interpretaron cada una de las técnicas con sus respectivos instrumentos de recolección de la información, en su orden: Revisión documental; Entrevista abierta, estructurada y grupos de discusión; finalmente la observación no estructurada y estructurada. Cada registro y análisis demarcan ordenadamente las dos categorías teóricas de la investigación: Concepciones de DI y prácticas educativas con la población. Cada instrumento contó con su respectivo proceso de sistematización, análisis e interpretación, para finalmente elaborar un análisis general orientado a los objetivos.

Por último, se contrastan estas dos líneas de análisis para comprender la relación entre concepciones de DI y el estado actual de los procesos de educación inclusiva con la población.

5.4. Consideraciones éticas



Como maestros investigadores en formación en formación pertenecientes a la Universidad de Antioquia, somos conscientes de la responsabilidad y el compromiso que debe tenerse ante el conocimiento de la realidad y la reconstrucción conocimientos mediante un proceso investigativo, por ello nos acogemos a los preceptos del Código de Ética en Investigación de nuestra universidad, el cual está fundamentado en principios y valores y es un referente moral en relación con el ser, el saber y el hacer en el ámbito tecno-científico y humanístico.

De igual manera, con el ánimo de no vulnerar los derechos las personas partícipes de la presente investigación nos respaldamos en los criterios del Capítulo II “*De la investigación en seres humanos*” y del Capítulo III. “*De las investigaciones en menores de edad o discapacitados*” de la resolución 8430 de 1993, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas en investigación en Colombia. Los acuerdos con las instituciones educativas y personas participantes de la investigación se establecieron mediante cartas de presentación y consentimientos informados, donde se expresa salvaguardar la identidad y respetar sus opiniones, con libertad para permanecer.

6. RESULTADOS

Cada técnica e instrumento aplicado posee su propio proceso de sistematización, análisis e interpretación por cada IE y actor participante, sin embargo, para efectos de brevedad en el informe, estos se incluyen como anexos. A continuación se presenta el análisis e interpretación de los resultados organizados de acuerdo a las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información, así: Revisión documental; Entrevista: abierta, semiestructurada y grupo de discusión; Observación: estructurada y no estructurada. La información por cada instrumento está organizada según las categorías 1) Concepciones de DI, 2) Prácticas de educación inclusiva con un análisis general por cada instrumento, al cierre de los resultados se realiza el análisis general que relaciona las dos categorías anteriormente mencionadas en correspondencia con el objetivo general, buscando la comprensión, es decir los sentidos y significados sobre la forma como interactúan las concepciones de DI y las prácticas inclusivas, integradoras o excluyentes.

6.1. Análisis e interpretación técnica revisión documental.

Como bien se plantea en el diseño metodológico, la revisión documental es de gran significatividad para esta investigación, en tanto los documentos escritos constituyen un instrumento político y representan la memoria de procesos, concepciones y directrices



Facultad de Educación

respecto a las prácticas, en este caso especialmente recogen la dimensión política de las IE, de los actores implicados y a nivel gubernamental, según momentos históricos singulares. Para la aplicación en recolección de información, se han analizado un total de 4 tipos de documentos, que comprenden las políticas nacionales, locales y de las IE. La técnica estuvo orientada a la identificación y análisis específico de concepciones explícitas o implícitas sobre DI, como también hacia el tema de las prácticas pedagógicas inclusivas según como estén expresadas en dichos textos. Frente a los documentos de políticas y orientaciones nacionales y locales, puede observarse su proximidad cronológica (2015-17) aspecto que posibilita reconocer la perspectiva actual. Para el caso de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), se accede mediante consulta de los documentos públicos hallados en las páginas web de las instituciones o proporcionados directamente por directivos de las mismas. En su respectivo orden de enunciación, estos documentos fueron:

- Documento de Orientaciones Técnicas, Administrativas y Pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la Educación Inclusiva, con especial énfasis en el Numeral 3.1: Necesidades de apoyo e intervención educativa para los estudiantes con discapacidad intelectual (DI) (pág. 94-106) Ministerio de Educación Nacional (2017)
- Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad Ministerio de Educación Nacional (2017)
- Documento Marco Herramienta Integrada de Autoevaluación, Plan de Mejoramiento y Plan de Acción Institucional. Secretaría de Educación de Medellín (2015).
- Los proyectos educativos de las instituciones educativas participantes, logrando una revisión total de 4. Estas instituciones con sus respectivas fechas de actualización del PEI fueron: IE San Roberto Belarmino (2016), IE San Antonio de Prado (2017), IE Villa del Socorro (2017) e IE Francisco Luis Hernández Betancur (2017).

El esquema de recolección y sistematización de información se sintetiza en formato revisión documental (Anexo #1) que comprende cuatro aspectos: 1- Datos y objetivo de la investigación relacionado con la técnica, 2- Información básica del documento incluyendo un resumen del mismo, 3-procesamiento de los datos a partir de cuatro aspectos: 3.1- categorías previas teóricas a partir de los objetivos de la investigación (concepciones de DI y prácticas)



Facultad de Educación

3.2-unidades de análisis, 3.3- subcategorías teóricas y emergentes, 3.4- memos analíticos y finalmente 4- análisis e interpretación. Este procedimiento se aplica a cada uno de los textos revisados y finalmente se obtiene el análisis e interpretación de la técnica (Anexo #2). Si bien cada documento posee su propio procesamiento como puede verse en el anexo antes citado, en esta parte se presentan los hallazgos que recogen la técnica en general con su respectivo análisis e interpretación.

Así, por ejemplo, en la sistematización y análisis del **Documento Marco Herramienta Integrada de Autoevaluación, Plan de Mejoramiento y Plan de Acción Institucional (2015)**, diseñado en la Secretaría de Educación de Medellín, (Anexo # 3) es una herramienta virtual de gestión escolar, creada para que los establecimientos educativos realicen la autoevaluación, el plan de mejoramiento y el plan de acción institucional, de acuerdo a la normatividad, encaminado a procurar el desarrollo educativo, en miras de asegurar una educación de calidad, bajo una práctica sistémica de revisión, reflexión y acción. Se plantea como referencia a partir de la realidad de los contextos educativos para avanzar hacia una educación inclusiva y permanecer en constante evaluación, en la cual participan todos los miembros del establecimiento educativo, para así poder transformar dichas realidades. Esta herramienta presenta antecedentes desde tres ámbitos: la perspectiva legislativa ministerial, basada en la normatividad educativa colombiana, referente a la promulgación del acceso a la educación y respeto de esta como derecho, la autoevaluación como herramienta para posibilitar el desarrollo y llegar a una educación de calidad; la perspectiva de la gestión educativa, que se justifica como las acciones encaminadas a revisar la función educativa en los diferentes contextos y como esto asegura una educación de calidad; y una rúbrica como instrumento de la calidad educativa, la cual condensa las estrategias, acciones, instrumentos y metodologías que se deben llevar a cabo para realizar el proceso de autoevaluación institucional . La herramienta integrada la componen tres momentos, el primero es la autoevaluación institucional, presentada de manera cualitativa y busca identificar y revisar la coherencia existente entre la organización del establecimiento educativo, sus prácticas y el logro de los aprendizajes de los estudiantes; el segundo es el plan de mejoramiento, el cual busca fortalecer, ajustar, regenerar y enriquecer el servicio educativo desde un enfoque de educación inclusiva; por último, el plan de acción, que determina las actividades, recursos,



Facultad de Educación

responsables, tiempos y seguimientos definidos para el logro de las metas establecidas en el plan de mejoramiento.

En el análisis de la herramienta, puede decirse, que como tal esta no presenta apartados que permitan precisar sus concepciones frente a la discapacidad en general ni respecto a la DI en particular, sin embargo, al definir “vulnerabilidad” incluye en su precisión factores contextuales y biológicos como “agentes cognitivos”, y de igual forma alude a “caracterización de los estudiantes desde la diversidad biológica, psicológica y sociocultural”, los cuales pueden estar refiriéndose a DI. En este sentido podría decirse que esta se concibe como una condición de vulnerabilidad.

En cuanto a prácticas de educación inclusiva, es importante destacar la propuesta de la herramienta de establecer relaciones con la comunidad, escuchar sus voces, problemáticas y posibles opciones de solución, realizar un trabajo comunitario, donde la escuela sea vista como un lugar de acogida para todos, dando respuesta a las propuestas que plantean las personas en relación a la pertinencia educativa que se espera, siendo en esta misma posición donde se encuentra los colectivos de personas con discapacidad, asignando importancia a la gestión de la comunidad.

La herramienta es amplia al contemplar todas las áreas de la gestión institucional, y por ello se vuelve incierta, ya que da total libertad de uso a las instituciones frente al proceso, lo que no asegura que las acciones sean encaminadas a fortalecer el proceso de inclusión de algunas poblaciones, como lo son las personas con DI.

Por otra parte, la herramienta focaliza los aspectos pedagógicos y académicos como los principales puntos de transformación institucional para una educación inclusiva. Tampoco, se propone hacer un seguimiento a aquellos estudiantes que han desertado, situación que no permite visibilizar las barreras o situaciones que se encontraron los estudiantes en el establecimiento educativo.

Frente a descriptores de la herramienta, en lo “Pedagógico, curricular, didáctico y evaluativo” se da un rol protagónico a estrategias planteadas a partir de Diseño Universal de Aprendizaje -DUA- el cual busca responder a todas y cada una de las necesidades educativas de los estudiantes, pero queda en el limbo la pertinencia de una sola herramienta como propuesta de práctica inclusiva y más para responder a las características individuales de cada



uno, cuando somos seres tan diversos que no necesariamente necesitamos de la misma educación.

Es así, como pone en cuestión la educación inclusiva desde sus referentes, al aludir que la inclusión significa atender con calidad y equidad las necesidades de los estudiantes, siendo la calidad una palabra utilizada de manera indiscriminada en los últimos años para referirse a un modelo “educativo ideal” resumido en aumento de recursos económicos, físicos y personales, pero deja de lado el sentido humano de la educación. Por otra parte, la palabra equidad, queda en los anaqueles institucionales, pues se pretende que sea la misma educación para todos.

La herramienta si bien es muy importante y tiene en cuenta un amplio sector poblacional, al ser tan extensa deja que su utilización y su eficacia se dé gracias a la voluntad institucional, pues bien, no se da una línea a seguir para tratar las problemáticas, de igual forma, como instrumento para mejorar los procesos inclusivos es dicotómico, pues no aborda problemáticas específicas y deja que estas se den a la luz de la percepción institucional, lo que podría ser riesgoso si no se tiene conocimiento sobre lo que conlleva el proceso inclusivo.

Sin embargo, es incierto cómo se da esta relación entre institución y comunidad, qué tanto escucharan sus voces y si en verdad tendrá incidencia en la visión institucional, otra pregunta a responder será lo referente a la inclusión de las personas con discapacidad, pues son siempre minoría y la herramienta busca primar los aspectos más relevantes, lo que deja en duda si en realidad serán tenidos en cuenta y priorizados para mejorar el sistema educativo en busca de una “calidad educativa”. La herramienta es muy amplia y por ello se vuelve incierta, ya que da total libertad de uso a las instituciones frente al proceso, lo que no asegura que las acciones sean encaminadas a fortalecer el proceso de inclusión de algunas poblaciones, como lo son las personas con DI.

Dos años después del diseño de la Herramienta integrada a nivel local, a nivel nacional se crea **el Documento de Orientaciones Técnicas, Administrativas y Pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva de 2017**, (Anexo # 4) en lo cual es importante destacar la diferencia cronológica entre ambas elaboraciones. En estas orientaciones nacionales emanadas del MEN, concretamente, se toca el tema de DI en el Numeral 3.1: “Necesidades de apoyo e intervención educativa para los estudiantes con Discapacidad Intelectual -DI- (pág. 94-106) en el marco de la educación inclusiva, y comienza definiendo la DI desde la AAIDD (2011), donde se considera que es



Facultad de Educación

una condición que se caracteriza por la presencia de limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, en relación con aquellas habilidades conceptuales, sociales y prácticas, indispensables para una vida autónoma e independiente; igualmente precisa las premisas que se han de tener en cuenta para el diagnóstico.

El apartado está dividido en dos secciones, la primera de ellas es el perfil de características intelectuales y adaptativas de los estudiantes con DI y necesidades de apoyo, en el que se presentan como características intelectuales las dificultades en el razonamiento, en las funciones ejecutivas, en la atención, en la memoria y en las habilidades comunicativas, así mismo, establecen cuadros de apoyo pedagógico para estudiantes con DI de preescolar, básica y media. Como características de la conducta adaptativa, exponen las habilidades prácticas, las habilidades instrumentales de la vida cotidiana, las habilidades ocupacionales, las habilidades sociales y las habilidades conceptuales, igualmente presentan una tabla de apoyos para éstas.

La segunda sección corresponde al abordaje pedagógico de estudiantes con DI, en esta se establecen los principios orientadores para la flexibilización curricular, los apoyos para estudiantes con DI en educación preescolar, primaria y educación media relacionados a la lectoescritura, el desarrollo de procesos de razonamiento, capacidades atencionales y memoria de trabajo.

Las Orientaciones, hablan de una “perspectiva distinta”, según lo cual consideramos que es una perspectiva propia del cambio de paradigma de la DI, que se inscribe en el modelo ecológico-contextual (Verdugo Alonso y Schalock, 2010, p. 8), centrando la causa de esta ya no en el sujeto sino en factores biomédicos, sociales, conductuales y educativos, y como resultado de la interacción de este con el contexto, además considera a la persona como un ser con potencialidades, fortalezas y posibilidades, desarrolladas de acuerdo a lo que el contexto brinda, determinando de esta manera el rol protagónico que tiene el ambiente en el desarrollo del sujeto. Asimismo, la discapacidad como causa contextual, teniendo un papel protagónico dentro de los procesos de desarrollo del estudiante, asumido así, la discapacidad como una problemática social que debe ser responsabilidad de todos, siendo necesario tener una cultura inclusiva. Es así, como se percibe una postura más próxima al modelo social de la discapacidad, donde esta pasa a ser un constructo social determinada por las diferentes barreras que impiden la participación de las personas.



En el texto se plantea una “definición operativa” de la DI, tal y como se presenta en el manual de la AADID, sin embargo, falta realizar una “definición constitutiva” de esta, la cual muestre las realidades de los estudiantes, más allá de plantear qué criterios se deben cumplir para el diagnóstico de DI, pues se debe contar con las dificultades y necesidades propias de la población a nivel contextual, entre ellas las que se encuentran en el acceso a las instituciones educativas formales, con los aprendizajes y el logro de competencias en las áreas curriculares, los apoyos y tipo de materiales para trabajar con la población y los procesos de evaluación, promoción y egreso. En estas orientaciones es necesario considerar también, las dificultades a nivel cultural, social, económico, familiar y escolar, teniendo claro que DI, no son las limitaciones en conducta adaptativa y funcionamiento intelectual, también se trata de las restricciones en la participación y limitaciones en la actividad que presenta un conjunto de sujetos, a causa de sus diferencias, cuando se trata de una “diversidad” que no es leída, asumida y comprendida como tal, sino como un problema.

De igual forma a lo largo de su contenido, presenta las características de las personas con DI en cuanto a las habilidades intelectuales y la conducta adaptativa, documentada desde la AAIDD y la literatura académica, que, si bien tienden a generalizar, se resalta siempre que de acuerdo al nivel de apoyos que se le brinde a la persona, ésta puede desarrollar todas sus habilidades y potencialidades. Entre las características de las personas con DI, se destaca sus funciones “cognitivas”, especialmente sus limitaciones en las funciones ejecutivas, nivel de atención, memoria y habilidades comunicativas y de lenguaje, destacándose por lo general la descripción desde la limitación o la dificultad. Respecto a lo anterior y el énfasis en las limitaciones personales, no podemos desconocer que si bien la DI es definida a partir de un conjunto de limitaciones y dificultades a nivel intelectual y de la conducta adaptativa, debemos recordar, como lo plantean las premisas para el diagnóstico, que las limitaciones coexisten con habilidades, no centrándose exclusivamente en las limitaciones, sino en las capacidades del sujeto. En este sentido, si se habla desde la diversidad de habilidades, esto indicaría la posibilidad de que se reconozca el desarrollo de otras habilidades diferentes al pensamiento lógico matemático, por ejemplo. De igual manera se reconoce la importancia que tiene el contexto educativo en el desarrollo de las capacidades de todos los estudiantes que presentan DI.



Con relación a la conducta adaptativa, se habla de las capacidades que puede adquirir el estudiante con DI en habilidades de autocuidado, de intercambios recíprocos, el concepto monetario y algunos otros matemáticos. Se deja claro que el estudiante con DI presenta dificultades en la conducta adaptativa, pero que también le permite adquirir ciertas capacidades según cada dominio, lo que a nuestro modo de ver, es una postura muy limitante, pues si bien como ya se ha dicho antes, se sabe sobre las dificultades en las personas a nivel de la conducta adaptativa, el hecho de solo ejemplificar unos dominios, limita las expectativas de los docentes, llevando a pensar que todas las personas con DI son iguales y todos presentan las mismas dificultades y los mismos alcances. Es necesario clarificar que todos los sujetos denominados con DI, presentan condiciones particulares y dentro de las tareas de los diferentes actores que trabajamos alrededor de ellos, está el identificar las particularidades, reconociendo tanto dificultades como capacidades, no sesgando a un único modo de ser de las personas con DI, lo que iría en contravía con principios como el de diversidad.

Se concibe que las personas con DI pueden mejorar sus procesos de desarrollo con los apoyos apropiados, muy en sintonía con lo que plantea la AADID, sobre los procesos de desarrollo de la población con discapacidad. Asimismo, se considera entre las premisas para el diagnóstico de DI, el considerar que los apoyos de manera pertinente mejoran el desarrollo, el alcance de los logros y por lo tanto el funcionamiento de las personas (Verdugo Alonso y Schalock, 2010, p. 13). Siendo esto una deuda del sector educativo, donde aún se atribuye la DI como propia del sujeto y como condición inmodificable para toda la vida, sin posibilidades de mejorar los procesos y salir de la condición, reforzando así el imaginario de eternos niños y de personas incapaces de aprender o con un límite de aprendizaje. Cuando aludimos a la expresión “salir de la condición”, significa que con los apoyos adecuados mejora el funcionamiento personal, esto quiere decir que la DI es modificable, y podría ser que una persona no llegase a cumplir los criterios de diagnóstico en momentos diferentes de evaluación, de su proceso y de su ciclo vital. Con esto se comprende que la DI puede desaparecer cumpliendo el rigor de los procesos de evaluación, no obstante, lo difícil será que desaparezca el estigma y la etiqueta social sobre la persona, en este caso sobre los estudiantes.

Desde la educación inclusiva, se resalta la importancia de los apoyos a nivel educativo para que los estudiantes con DI puedan desarrollar sus habilidades y alcanzar los logros educativos, pretendiendo de esta manera, que todos tengan la misma educación y cumplan con



Facultad de Educación

los objetivos estandarizados del currículo escolar, desconociendo así, los intereses, particularidades y necesidades de cada uno. La postura no es clara, referente a qué tipo de ajustes y apoyos son los pertinentes para los estudiantes con DI, considerando que se trata de una población diversa, siendo necesario comprender las características del colectivo, más para acceder al currículo estandarizado, el cual no está pensando en reconocer la diversidad; por lo tanto, es importante clarificar que en un proceso de educación inclusiva no se debe hablar de estandarización, pues limita los procesos educativos. Asimismo, en las orientaciones se expresa que los estudiantes con DI, solo pueden adquirir ciertas habilidades, poniendo límites sobre sus procesos de aprendizaje, y se piensa que siempre están detrás de sus pares sin discapacidad, con un establecimiento desigual notable en la diferenciación en procesos académicos de estudiantes con y sin discapacidad.

Se concibe que los estudiantes con DI requieren de mayor tiempo para alcanzar los logros establecidos en el sistema educativo, partiendo de la comparación respecto a los demás compañeros, que equivale a poner en desventaja o desigualdad a los estudiantes con DI. Con la concepción de DI asociada a variables temporales como la lentificación o lentitud en los procesos de desarrollo y aprendizaje, no solo pervive o se reactualiza la concepción de retraso mental del siglo pasado, tipificada a partir de la disincronía entre edad mental y edad cronológica, sino que se manifiesta la situación compleja de la extraedad, es decir, de las diferencias de edad de los estudiantes con DI, respecto a sus pares y del desfase de la edad respecto al grado escolar. Ante la concepción de que los estudiantes con DI, precisan más tiempo para los aprendizajes y logro de competencias, se pone de manifiesto además, que no es solo cuestión de tiempo, sino que siendo estrictos con el enfoque de apoyos, esto significa ante todo, la necesidad de mayor intensidad y recursos de apoyo, posiblemente apoyos extensos y generalizados en distintas áreas y dimensiones, lo cual es desestimado y no se cumple, atendiendo a las características de esta población estudiantil en el ámbito escolar y en marcos de educación inclusiva, una situación que debe ser analizada además en razón de las condiciones en cuanto a servicios y recursos de apoyo profesional, didácticos, tecnológicos, entre muchos otros.

Son discutibles tres posturas bien polisémicas dentro de las orientaciones. La primera es la situación en la que los estudiantes con DI, que no han alcanzado las metas de aprendizaje esperadas no deben “devolverse a grados inferiores”, una sentencia que estipula un debate



Facultad de Educación

frente al aprendizaje versus las características de los estudiantes con DI. Ante esta situación se encuentran constantemente los docentes, y el conflicto reside en la promoción escolar de los estudiantes con DI, independientemente de si alcanza o no los logros o metas de aprendizaje, es un dilema que alude a la pregunta acerca de para qué educamos, cuál es el propósito de la educación, cuales son los límites en los "ajustes razonables" y las posibilidades reales la flexibilización del currículo y de la evaluación educativa de los aprendizajes. Se dice, además, que el estudiante debe estar con sus pares de la misma edad y grado escolar, pero la extra edad es uno de los principales problemas. Esta es una cuestión que debería ser considerada con todos los estudiantes, no solo de aquellos diagnosticados con DI, pues también, si un estudiante por diversas situaciones no puede lograr los dominios propios para su edad y grado, y es promovido a pesar de todo, puede tener el riesgo de nunca poder adquirir los aprendizajes esperados. Por ejemplo, se encuentran estudiantes en grado quinto que no han alcanzado ni un nivel mínimo de aprendizaje de la lectoescritura, y cuando son promovidos a secundaria, en el caso de darse esto, es cuando se ve su gran falencia y son condenados al fracaso escolar o a tomar otras alternativas escolares. Es ante esta situación que se plantea el interrogante sobre que tan benéfico es para el estudiante estar sometido o no a una promoción, más cuando se cuenta con contenidos estandarizados que se basan en la adquisición de conocimientos cada vez más técnicos, elaborados y abstractos.

Una segunda postura o más bien situación escolar y académica, es que los estudiantes no solo asisten para aprender contenidos académicos, también para desarrollar habilidades de comprensión social y de comunicación, fundamentales para la vida cotidiana, lo que permite comprender los objetivos sociales de la educación. Si bien es válido considerar que a la escuela también se asiste para desarrollar habilidades sociales, es necesario aclarar que estas no son las únicas habilidades que se adquieren en el proceso escolar, pues el sistema educativo en la básica, bien definidas las competencias a adquirir, así que la socialización se ha vuelto el principal argumento para justificar la permanencia de los estudiantes con DI en el sistema educativo. Repetimos, que, si bien es necesario contar con estas habilidades, no deben ser considerados el único argumento para justificar la permanencia escolar. Por lo anterior, encontramos que nuestros estudiantes no pueden egresar o pasar a secundaria, pues entre primaria y secundaria hay un cambio de concepción frente a los estudiantes, donde en la primera apuestan por el desarrollo de diversas habilidades y en la segunda se tiene un foco



Facultad de Educación

sobre habilidades académicas, visualizado esto en la deserción y repitencia de grado sexto por parte de los estudiantes con DI.

La última situación considera la necesidad que los estudiantes con DI, accedan a los mismos contenidos y desarrollen las mismas habilidades que sus compañeros de grado, es un paso a reconocer que la inclusión se trata no solo de ingresar al aula como tal, más sí de tener las mismas oportunidades en el proceso educativo en igualdad de condiciones, es decir con criterios de equidad. Sin embargo, debemos reconocer la necesidad de cuestionar la formación de los docentes y sus actitudes para brindar este principio de oportunidad a todos los estudiantes, y de esta forma, asegurar que todos puedan desarrollar las habilidades, pues no solo se trata de impartir los mismos contenidos a todos los estudiantes, sino de asegurar que a todos llegue la información y se puedan desarrollar las habilidades esperadas según las diferencias, necesidades y características propias de los estudiantes. Es así, que se cuestiona la disincronía no solo entre las edades de los estudiantes con DI y sus pares, sino la marcada distancia respecto a los conocimientos logrados, y de este modo la población estudiantil con DI enfrenta un estancamiento para llegar a secundaria, entre otras, demostrando que no se está asegurando el desarrollo de las mismas habilidades que en sus pares, reforzando así la condición de discapacidad en la población en un modelo que parte de competencias homogéneas.

En las Orientaciones se establecen estrategias para trabajar con población con DI, diferenciadas por el nivel educativo de cada estudiante, en el primer caso se habla de estrategias propias de educación preescolar, para que el estudiante desarrolle, aprenda, adquiera y afiance habilidades de atención, inhibición, comunicación, discursos orales, procesos de lectura y escritura, dominio y manejo de conceptos, destrezas motoras finas y gruesas, autorregulación, planificación e intercambios de ideas y opiniones. En el segundo, se trata de estrategias de educación básica, las cuales consisten en fortalecer las habilidades de atención, seguir instrucciones más complejas, las habilidades comunicativas, uso de lenguaje, adquisición de la lectura; fomentar y enseñar procesos de escritura creativa, autorregulación, monitoreo y seguimiento de acciones, solución de problemas y elaboración de argumentos, toma de apuntes y organización de la información, manejo de agenda de tareas y actividades. En el último, de educación media, para continuar con habilidades de concentración, lectura y escritura, habilidades sociales y comunicativas; potenciar habilidades



Facultad de Educación

en dominar conjunto de ideas fundamentales, el discurso oral, el uso autónomo e independiente de la agenda escolar, favorecer trabajo individual e independiente.

Es llamativo, como al final son menos estrategias de trabajo, lo que indica que en educación media los estudiantes necesitan menos estrategias, pues se supondría que ya han venido experimentando un conjunto de experiencias que les permitiría desarrollar sus aprendizajes y avanzar en su transcurso educativo como mayor facilidad. También es llamativo conocer por qué solo se enfocan en el apoyo de ciertas habilidades, por lo general de atención, memoria, lenguaje, funciones ejecutivas y resolución de problemas, dado que contrastando esto un poco con lo que se vive en las aulas, encontramos que la cognición, el aprendizaje y la inteligencia, constituyen procesos amplios y mucho más complejos, pues muchas de estas habilidades no son suficientes para que el estudiante logre adquirir las habilidades para asegurar su paso exitoso por la educación, como es el caso del pensamiento abstracto. Las Orientaciones se centran en las dificultades propias de los sujetos, mirando más lo que a estos les falta, lo que se debe “compensar”, pero el sistema educativo presenta barreras y grandes dificultades en la evaluación y promoción, en los procesos de flexibilización curricular, manejo de ambientes escolares, prevención del acoso escolar, prácticas inclusivas, comunicación con las familias, entre otras problemáticas que van más allá de las características en las limitaciones cognitivas de los estudiantes. Primero debemos pensar si nuestro modelo educativo está diseñado para posibilitar los procesos educativos y las trayectorias escolares de estos estudiantes, y si los maestros están formados, capacitados y en disposición actitudinal, para atender a la población con DI, como también acerca de los mecanismo institucionales y estrategias didácticas que se implementan para que accedan a las mismas oportunidades que sus pares y puedan tener mejores desempeños escolares, y finalmente, también cuestionarnos cómo estamos sopesando sus dificultades y potenciando sus capacidades. Cabe la pregunta acerca de si todos los docentes están preparados política y pedagógicamente para atender a las poblaciones en situación de discapacidad, y si lo está el sistema educativo para ajustarse a las necesidades y a la diversidad de los estudiantes.

Las Orientaciones retoman el paradigma de apoyos para la atención a los estudiantes con DI, aludiendo que entre más apoyos se brinde a la persona, más oportunidades tiene de desarrollar sus diversas potencialidades, el problema reside en la disposición de recursos y en las limitaciones existentes para brindar apoyos extensos y generalizados. Frente a las



estrategias que allí se proponen, se destaca, que son muy generales y carecen de precisión para la atención a esta población estudiantil, por lo que no crea una ruta clara para las instituciones educativas. Se pretende que todos los estudiantes alcancen objetivos estandarizados, desconociendo de esta manera los intereses y particularidades de cada uno, lo que deja de lado la propuesta educativa de responder a cada uno de acuerdo a sus necesidades y desconociendo lo que en las mismas Orientaciones se puntualiza, como las dificultades para adquirir ciertas habilidades, así como un desempeño distinto.

- **Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad**

Según la sistematización y análisis (Anexo #5) el Decreto 1421 de 2017 reglamenta en el marco de la educación inclusiva la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica, media y educación superior. Está dividido en tres secciones.

La sección 1 corresponde a todas las consideraciones, basadas en reglamentaciones nacionales como: los artículos 13, 67, 44, 47 de la Constitución Política de 1991; artículo 46 de la ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación; artículo 8 de la Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el código de infancia y adolescencia y la ley 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. La sección 2 corresponde a la atención educativa de la población con discapacidad, en la cual se dan las disposiciones generales: objetivo, los ámbitos de aplicación, principios y definiciones; los recursos financieros, humanos y técnicos para la atención educativa pertinente y de calidad a la población con discapacidad, donde se habla de las líneas de inversión y la naturaleza de las instituciones privadas; finalmente el esquema de atención educativa, donde se dispone la gestión educativa y escolar, la oferta educativa, el acceso al servicio educativo y la permanencia, la construcción e implementación del PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables) y todo lo relacionado a las actas de acuerdo, los informes anuales de competencias o procesos pedagógicos, la historia escolar, los planes de mejoramiento institucional, el programa intersectorial de desarrollo y asistencia, las obligaciones de la familia, plan progresivo de implementación, la evaluación de los estudiantes y su promoción, la formación docente y su cargo. La sección 3 corresponde al fomento de la educación superior a favor de la población con protección constitucional



reforzada, que son los programas, los créditos educativos, los alcances y vigencia y derogación.

En el mismo año de publicación de las Orientaciones, se expide este decreto, derogando el anterior Decreto 366 de 2009. Esta es la norma colombiana actual que pretende reglamentar el modelo de educación inclusiva en nuestro país, tomando referentes de la Constitución Política de Colombia (1991), en la cual se concibe a las personas con discapacidad como un ser vulnerable en la sociedad, situación que normalmente es asociada con la exclusión y la vulneración de derechos. Si bien en este no se especifica el término de DI, se encuentran términos como “condición mental”, “limitaciones cognoscitivas, psíquicas”, dando a entender que la etiología de la misma, es de origen mental o psicológico, y que las “limitaciones” de la discapacidad están únicamente en la persona, precisamente en la mente o la psiquis, y desconoce los nuevos referentes de discapacidad expresados por ejemplo en la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD, 2006), según lo cual, discapacidad es “un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (preámbulo, p. 1) y más aún, que “Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (art. 1 Propósito, p. 4). Además, lo cognoscitivo se refiere al conocimiento, lo que da a entender que existe limitación para aprender y acceder al conocimiento. De igual manera, en la Constitución Política, se aclara que las personas en situación de discapacidad son sujetos de protección, por ello deben acceder a los niveles formativos como garantía de sus derechos, acto de reconocimiento de la discapacidad desde un enfoque de derechos, reconociendo la vulnerabilidad como una problemática social y no como una característica del individuo, así como en la CDPCD, la cual concibe la discapacidad “como parte de la diversidad y la condición humana”, invitando de esta manera al respeto por la diferencia.

Por otra parte, el Decreto intenta aproximarse a un modelo social de la discapacidad, al considerar que los ajustes no deben realizarse fundados en un “diagnóstico médico”, sino considerando todas aquellas barreras que se encuentran en el entorno e impiden o limitan la participación de la persona en el contexto educativo. También manifiesta que el estudiante



Facultad de Educación

con discapacidad, es todo aquel que presenta, en el tema que nos convoca que es la DI, “limitaciones mentales e intelectuales que al interactuar con diversas barreras [...] pueden impedir su aprendizaje” (Artículo 2.3.3.5.1.4. Definiciones, numeral 9, hoja n°5). Desde esta definición puede decirse que el Decreto asume la discapacidad con un enfoque biopsicosocial y los planteamientos de la AAIDD, como un concepto de funcionamiento que engloba las estructuras corporales, la actividad y participación, denotando que el sujeto debe ser visualizado bajo diferentes dimensiones y no la limitación corporal.

Desde el ámbito educativo, podemos decir que en la legislación colombiana la educación es reconocida como un derecho de la persona, lo cual amerita que esta sea accesible a cualquier persona sin importar su condición. Además de reconocer la educación como un derecho público, indicando que esta ha de satisfacer una necesidad humana, lo que la hace necesaria a cualquier individuo para mejorar su calidad de vida. Asimismo, visualizada como garantía de derecho, es responsabilidad de todos los actores, tanto de la sociedad como de la familia, correspondiendo de esta manera, exigir el derecho a la educación, y a la sociedad brindar los espacios suficientes para garantizar este derecho, también, es necesario que cuando la oferta existente no se ajuste a las necesidades de los individuos se cree o se oferten otras opciones necesarias para solventar el derecho a todas las personas.

Por otra parte, es necesario analizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo, así como los procesos educativos en cuanto a calidad, teniendo en cuenta la opción de considerar diversas ofertas, que no tienen que ser necesariamente calificadas como excluyentes, ya que son para el beneficio de una población vulnerada. Por tanto, se habla de principios de la educación inclusiva en aspectos como la calidad, el reconocimiento de la diversidad, la pertinencia, la participación, la equidad e interculturalidad. De acuerdo a lo anterior, valorar los procesos de educación inclusiva en nuestro país se hace necesario, y más cuando se cuenta con un sistema educativo donde se excluye en muchos casos a grupos minoritarios y motorizados como la población con DI, que por sus “características” es excluida en el seno mismo de la educación considerada para todos. También, al hablar de una educación pertinente, se debe valorar por qué los estudiantes desertan de estos procesos educativos, el ingreso tardío, la repitencia y el no egreso. Es necesario saber que tan benéfico es el sistema para todas las comunidades y poblaciones de nuestro territorio, considerando nuestra diversidad lingüística, cultural y funcional.



Considerar un sistema educativo que se modifica y se basa en las necesidades específicas del estudiante, es pensar en un sistema educativo particularizado, ya sea para una población, comunidad o individuo, lo que lleva a cuestionar el por qué se tiene un único sistema escolar y se imparten las mismas orientaciones educativas para todos, lo que es una disputa entre la libre cátedra educativa y la estandarización educativa. El “currículo flexible” debe ser entendido como un currículo diferente que no sea orientado a objetivos de aprendizajes comunes, homogéneos, sino respondiendo a las necesidades de los estudiantes en lo colectivo e individual.

El Decreto establece como estrategia, los PIAR, los cuales deben reconocer la flexibilización, la modificación a nivel curricular y de infraestructura, orientada por objetivos diversos para los estudiantes, garantizando en ellos “el aprendizaje, la participación, la permanencia y promoción” (Artículo 2.3.3.5.1.4. Definiciones. Numeral 11, Hojas5-6) presentando alternativas diferentes. Al respecto, cabe mencionar las innumerables críticas que ha recibido el concepto de “ajustes razonables” en el marco jurisprudencial y de los derechos, pues se cuestiona profundamente los límites que este impone, especialmente para definir el criterio de “razonable”, es decir los parámetros que determinan cuando un ajuste cumple condiciones de razonabilidad y cuando no, pues el término implica restricciones en la medida que las adaptaciones no deben contemplar todas las posibles transformaciones, es decir que no son aplicables en todos los casos, y totalmente puede incurrirse en arbitrariedades en su concreción.

El Decreto propone que las entidades territoriales certificadas en educación, según sus necesidades y características contextuales, indiquen las estrategias de atención educativa para la población con discapacidad, hace necesario que se propongan estrategias educativas no estandarizadas, que permitan el desarrollo de toda la población, cumpliendo con el derecho de una educación para todos, pero no bajo una misma estrategia y parámetros de educación. De igual modo, la articulación entre los diferentes sectores, tanto públicos como privados para generar planes, programas y proyectos de educación inclusiva, abre la posibilidad de realizar los ajustes o creación de propuestas educativas según las necesidades y características educativas de la población beneficiada.

Por ello, cuando la educación inclusiva (Artículo 2.3.3.5.1.4. Definiciones. Numeral 11, Hoja 5) en este Decreto se concibe como un “proceso que reconoce y valora la diversidad” de



Facultad de Educación

las personas, pero al mismo tiempo plantea que tiene como objetivo “promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad en un ambiente de aprendizaje en común”, pone en controversia su definición, ya que pretende que todos y cada una de las personas se desarrollen de acuerdo a estándares homogéneos, como son la edad, los ambientes en común, los procesos de aprendizaje, de enseñanza, las habilidades conceptuales, prácticas, entre otras, limitando la diversidad del sujeto, donde los escolares se deben encontrar en procesos similares a sus pares.

El Decreto al establecer que los estudiantes deben ingresar al establecimiento educativo más cercano a su hogar y ser incluidos en el grado acorde a su edad cronológica, exige que todas las instituciones educativas contemplen estrategias para recibir a cualquier estudiante sin importar sus dificultades, habilidades y/o particularidades, siendo así, que se contemple un modelo de educación que sea pertinente a todos y responda a la necesidad de todos. La cuestión es, si todos los planteles educativos y personal educativo están capacitados, muestran apertura y comprenden el sentido de la diversidad y del derecho a la educación para realizar esto.

Otra de las cuestiones que el Decreto deja para la reflexión, es que se exija que los estudiantes con discapacidad deban contar con un diagnóstico médico para ingresar al sistema educativo, lo que se convierte en una medida que podría llevar al país y a los sistemas competentes para emitir diagnósticos, a una emisión masiva de estos, pues es de comprender que el proceso de diagnóstico debe ser algo riguroso y se toma mucho tiempo por parte de los especialistas, pero la realidad es que se emiten diagnósticos en una sola sesión con el estudiante, sin tener en cuenta su comportamiento en otros ambientes o muchas veces sin tratar a los mismos estudiantes. Además, se cuestiona si los docentes y el sistema educativo ya saben qué hacer con un diagnóstico, para qué exigir algo que en muchas ocasiones no les brinda herramientas al docente, antes puede ser un riesgo donde se etiqueta a los estudiantes, pensando que una condición de discapacidad tiene establecida cierto parámetro de acción, desconociendo al sujeto, minorizando sus capacidades y características, solo rigiéndose por un supuesto, dejando como pregunta si los diagnósticos nos permitirán brindar una mejor educación o por el contrario se convierten en el pretexto de las exclusiones sociales y educativas.



En el Decreto el PIAR es definido como: “herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción. Son insumo para la planeación de aula del respectivo docente y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), como complemento a las transformaciones realizadas con base en el DUA (hoja No 6). En este orden y contrario a lo que consideran los profesionales de apoyo y los docentes, no es una estrategia totalmente nueva, se convierte más bien en una reactualización de los “proyectos personalizados” planteados en las “orientaciones curriculares especiales” en el Decreto 2082 de 1996, como parte de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y definidos así: “donde se interrelacionen componentes, instrumentos y medios de la estructura del servicio educativo ofrecido, para que su integración al mismo, procure desarrollar niveles de motivación, competitividad y realización personal” (Art. 7).

Según el Decreto, se trata de una estrategia que puede favorecer la identificación y trabajo con los estudiantes, más con los que están en situación de discapacidad, pues se pretende registrar la forma cómo el estudiante aprende, qué tipo de flexibilizaciones se realizan, cuáles son sus avances y dificultades, cuál es su estilo y ritmo de aprendizaje, información valiosa para mejorar los procesos educativos de los estudiantes. No obstante, la pregunta es, qué tan certero es que estos se realicen adecuadamente, que se convierta en instrumentos de seguimiento rigurosos, objetivos y transparentes y que no se conviertan solo en tecnicismos y exigencias administrativas para los docentes y los profesionales de apoyo. El PIAR como herramienta de evaluación e individualización, pretende asegurar que los procesos de inclusión sean exitosos y se brinde una educación con calidad para los estudiantes, o pueden correr el riesgo de convertirse en formalismo o tecnicismo burocrático.

Los PIAR como documento institucional y ruta de atención a población con discapacidad deben ser diseñados por la comunidad educativa, pues todos comparten con el estudiante en diferentes momentos y contextos, lo cual es una estrategia que puede ayudar a la mejor descripción de las dimensiones del estudiante. Sin embargo, es difícil creer como se implementarán los apoyos según la intensidad y los recursos, pues los directivos pocas veces participan en la creación de estos documentos, comprendiendo que este es individualizado a



Facultad de Educación

cada estudiante, lo que implica mucho tiempo para su elaboración, los cuales en su mayoría solo serán realizados por los docentes de aula.

Es indispensable para un proceso inclusivo, que las actividades y productos escolares sean igual para todos los estudiantes sin importar su condición, garantizando la igualdad de oportunidades en la población con discapacidad. Siendo así, también es necesario reorganizar el sistema de evaluación institucional, para tener en cuenta a todos los estudiantes, pues si los estudiantes con alguna discapacidad están siendo incluidos, deben ser reconocidos sus estilos y ritmos de aprendizaje, para evitar fracaso y deserción escolar.

El contar con una historia escolar será muy benéfico para las poblaciones con algún tipo de discapacidad. Con esto se evitaría problemáticas como el ingresar a otras instituciones sin tener claro las características del estudiante, teniendo muchas veces que empezar de cero con esto, aplicando un sin número de procedimientos de diagnóstico educativo o psicopedagógico, que demandan invertir tiempo valioso buscando una estrategia y metodología adecuada para trabajar con este, la cual ya pudo ser comprobada en otro espacio, aprovechando este tiempo para mejorar los procesos educativos del estudiante, y así evitar el carrusel de evaluaciones iniciales por las cuales atraviesan reiteradamente los estudiantes y las familias. De igual manera pasa dentro de muchas instituciones, donde el estudiante es promovido de grado y el nuevo docente muchas veces no sabe cómo trabajar con esta persona, también pasa cuando el docente renuncia a se traslada del colegio. Se espera entonces que los PIAR, contribuyan también a reducir los tiempos evaluación inicial y a ganar en tiempo de trabajo con los estudiantes.

Frente a la evaluación, en el sistema educativo se sigue evaluando como proceso para valorar el desempeño de los estudiantes según los estándares establecidos en las áreas, por lo que debemos preguntarnos cómo se evalúa y bajo qué parámetros, pues muchas de estas evaluaciones se vuelven estándares donde se mira solo el desempeño académico, las habilidades para retener y emitir información, desconociendo que el conocimiento se puede expresar de muchas formas y que el estudiante no solo da cuenta de su aprendizaje en una evaluación tradicional, sino que hay múltiples formas de evaluar, por ello es necesario realizar las preguntas pertinentes acerca de a quien se evalúa, cómo, qué evaluar y para qué.

La promoción de los estudiantes con discapacidad debe ser un proceso debidamente vigilado y controlado, ya que, como se menciona en el presente Decreto, se debe considerar el



Facultad de Educación

para qué realizar la promoción y con qué garantías se cuenta, pues por una parte debemos evitar el fracaso escolar y por el otro promover estudiantes solo para “graduarlos”. Por esto, se hace necesario que se analicen las diferentes condiciones del estudiante, pero también, se realicen los ajustes necesarios a los procesos curriculares, las competencias, de la enseñanza y evaluativos, donde se consideren los parámetros para promover a los estudiantes, atendiendo a las competencias necesarias para avanzar en su trayecto educativo, cumpliendo y adquiriendo las habilidades necesarias para desarrollarse en la sociedad y cumplir así con su derecho a la educación.

Se exige a las instituciones tener presente los enfoques del DUA y de educación inclusiva en el PEI y en los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI) en perspectiva de la Calidad. Pero es cuestionable, si esto puede asegurar que los procesos educativos sean inclusivos y pertinentes para atender a las personas con discapacidad, siendo necesario visualizar cómo han hecho hincapié estos enfoques en nuestra normativa educativa y cuánto se avanza en estos, e igualmente cuan real y efectivo ha sido el DUA en la atención educativa de la población con discapacidad y más aún, como se ha trabajado con este modelo en nuestro sistema educativo inclusivo. También es importante pensar si nuestro modelo educativo cumple con estos enfoques, pues hasta ahora no han sido evidentes las aplicaciones del DUA en las aulas de clase, en la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes, y más bien, este se ha convertido en una moda lingüística lejana de la realidad de las clases, pues los fundamentos pedagógicos, psicopedagógicos, neurocientíficos y cognitivos del aprendizaje no guían la enseñanza y menos aún, las IE cuentan con los recursos y condiciones tecnológicas y didácticas para las innovaciones en su implementación en las aulas de clase, caso concreto en el uso de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones -TIC- aplicadas a la enseñanza y la evaluación. 8 0 3

Por otra parte, se identifica una crisis en la profesión y la identidad del maestro de apoyo, el cual no es reconocido por el MEN, en igualdad de condiciones a los demás docentes y profesionales, crisis que se traduce en el cambio docente en las instituciones según contrato, la poca visibilización del maestro de apoyo, la representación ante las instituciones como agente externo, llevando a que este no realice gestiones educativas a largo plazo y no sea tenido en cuenta en las instituciones como un profesional igual a los demás. Es la entidad territorial la cual debe gestionar y definir los profesionales de apoyo que se necesitan en las



Facultad de Educación

instituciones de acuerdo a la matrícula, siendo así, que las vacantes para los profesionales de apoyo, como son las maestras de apoyo, siempre dependerá de la disposición de las entidades territoriales, lo cual no da garantías laborales, más todavía, sabiendo que estas no son el único personal de apoyo, acá se contemplan más profesionales, lo que lleva a una crisis de la profesión de los Licenciados formados en la especificidad de la atención educativa, la inclusión social y educativa para estudiantes con discapacidad y talentos excepcionales, como es el caso de los Licenciados en Educación Especial en todo el país . Lo anterior es problemático, ya que en las IE, se exige el acompañamiento de este profesional, el cual muchas veces es suplido por otros profesionales con formación generalista en pedagogía, que no pueden realizar sus mismas funciones. Por ejemplo, el realizar una formación docente para la atención educativa de estudiantes con discapacidad, cumpliendo así con las necesidades de muchos docentes cuando exigen capacitación frente a este tema, necesidad que deben suplir las entidades territoriales.

Por lo anterior, el rol del docente de apoyo debe ser muy bien clarificado en las diferentes instancias educativas, pues muchos docentes, IE y los mismos profesionales con formación especializada, aún creen que el papel es realizar procesos de apoyo directos con los estudiantes de forma individualizada y en aulas personalizadas, denotando que aún siguen visualizando al docente de apoyo como en el modelo de integración educativa o integración escolar, lo cual si no se clarifica lleva a entorpecer muchas veces los procesos educativos y más, por no cumplir con la educación inclusiva, pues muchos docentes de apoyo aún no tienen claro su papel en la educación y caen en realizar procesos de educación individualizada, una visión que además es compartida y demanda por los docentes regulares. De acuerdo al Decreto, el docente de apoyo es pionero en el establecimiento de estrategias de educación inclusiva, pues es el quien debe capacitar a la comunidad educativa sobre inclusión y ayudar en la formulación de la normativa institucional, incorporando las transformaciones necesarias para cumplir con una educación inclusiva.

Es destacable en este Decreto, el papel otorgado a la familia dentro del proceso educativo, empezando por su participación en la educación de sus hijos, y siguiendo con la capacitación a estos, donde la institución debe crear estrategias para trabajar con las familias en los procesos tanto de formación como de acompañamiento familiar, siendo esto una ventana para capacitar a los padres de familia sobre una cultura inclusiva, motor para



Facultad de Educación

continuar con los procesos educativos en casa y en otros contextos no escolares, comprendiendo los procesos educativos y las dificultades de sus hijos; realizar conformación de grupos de padres que velen por los procesos inclusivos, para garantizar una mejor incidencia de los padres en los procesos educativos, que posibilite así, la necesidad del acompañamiento familiar en los procesos formativos, la estrategia que queda en pie, es como hacer que los padres se vinculen efectivamente a estos procesos formativos.

La implementación de este Decreto es progresiva y la destinación de recursos para apoyar los procesos inclusivos y de acceso, remite que aún no se cuenta con un servicio inclusivo para todos. Esta espera y proceso progresivo, lleva a la vulneración de algunos actores que necesitan contar con un servicio totalmente accesible y de calidad para su desarrollo, reconocidos como sujetos de una sociedad en igualdad de condiciones. Por ello, es necesario evaluar los beneficios que trae la emisión de normas y políticas a favor de los procesos de educación inclusiva, pues realizar emisiones frecuentes, realmente no permite evaluar procesos anteriores, para saber cuándo se lleva a cabo un proceso exitoso y cómo establecer un modelo cuando vemos que nuestras escuelas se demoran gran tiempo en asimilarlos y tomar las medidas pertinentes. Creemos que se ha saturado la promulgación de normatividad frente a la discapacidad, los cambios ameritan tiempo, y por lo tanto, se deben realizar las acciones pertinentes, sin más trabas, con claridad y seguros del proceso a realizar, para así, brindar mejores condiciones en el servicio educativo para todos. El problema implica también, realizar procesos de estudio riguroso y sistemático de evaluación y seguimiento a las políticas educativas, pues la promulgación constante y asistemática, solo genera dispersiones, reacciones negativas y no permite la apropiación cabal y aplicación total por parte de las comunidades educativas. Por el momento solo podremos decir que el Decreto se encuentra en una fase de reconocimiento y análisis de sus posibilidades de implementación, con las respectivas resistencias y peor aún, con la atención centrada solo en algunos aspectos periféricos como son los PIAR, mas no en aspectos centrales como son por ejemplo la exclusión de la atención en educación inclusiva de otros grupos poblacionales asociados con otros trastornos del neurodesarrollo y del desarrollo intelectual según la APA, como también en las concepciones de DI y las posibilidades reales de permanencia, de promoción escolar, de los recursos, de la educación de calidad para todos y de una verdadera educación



inclusiva, de los derechos y la equidad para estos estudiantes en el marco de nuestro sistema educativo.

- **Proyectos Educativos Institucionales -PEI-**

Además de los documentos oficiales estatales, cobra especial importancia la revisión documental de los PEI, en la medida que representan la identidad singular y la vida cotidiana de las IE, plasmando en estos el ideario pedagógico que les es propio. A renglón seguido se analizan entonces los PEI de 4 de las IE participantes en la investigación (Sistematización Anexo #6).

En los PEI de las instituciones educativas se encuentra que manejan una concepción de discapacidad desde el modelo de salud y enfoque biopsicosocial, ya que hablan de esta como un déficit y limitación en la participación como en la actividad de los estudiantes, mencionando esta como “barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas y sociales” (PEI, IE 1), considerando en común que es una desventaja, ya que no tienen la misma participación que los demás estudiantes dentro de la institución. Además, se menciona como población vulnerable a las personas con discapacidad, de forma que presentan barreras para el aprendizaje y la participación. De igual modo, se tienen varios prejuicios hacia los estudiantes, por una parte, como estudiantes que manifiestan interés por la educación, mientras que por otro se habla de estudiantes con apatía al estudio, que muestran actitudes negativas que afectan a sus pares, ello equiparable al prejuicio acerca de que las personas con DI distraen o son mala influencia para sus pares.

Igualmente se sigue confundiendo conceptualmente discapacidad cognitiva con DI, así como se asocia esta con “trastornos como Síndrome de Down, autismo, Asperger”, lo cual demuestra que se concibe la DI como una enfermedad o condición médica, igual desconociendo las características propias del diagnóstico. No obstante, se habla de la diversidad, como las diferentes características de orden sensorial, psicológico, cognitivo, cultural, étnico y social, reconociendo que todos tenemos particularidades, al denotar los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Se considera la diversidad sin equipararla a discapacidad, sustentando que todos somos diversos, con diferencias a nivel cognitivo, psicológico, cultural o social, aspectos que no tienen que ir ligados a la alteración.

En relación a las prácticas educativas inclusivas, se menciona en común el reconocimiento de las leyes inclusivas, entre estas la ley Estatutaria 1618 de 2003, “por medio de la cual se



Facultad de Educación

establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”, enmarcando que en su mayoría realizan prácticas inclusivas como partir de las potencialidades del estudiando, respetando y reconociendo desde la diferencia, realizando flexibilización y adecuación curricular, ajustes razonables, con procesos de evaluación que responden a las características, necesidades, intereses, ritmos de desarrollo y de aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

No obstante, estas adaptaciones generalmente tienden a minimizar los indicadores de logros y a no generar alternativas diferentes para los estudiantes con discapacidad, al responder de esta manera a los objetivos estandarizados de la educación regular colombiana, lo que pone en contraste que se dé una educación de acuerdo a las necesidades y características personales. En algunas instituciones se tiene la creencia que la docente de apoyo es la que debe atender directamente a los estudiantes con algún tipo de discapacidad, lo que lleva a visualizar un modelo de integración, pues desconocen la función de la docente de apoyo en el acompañamiento los procesos inclusivos, asesorar a docentes y padres de familia, realizando flexibilización curricular y estrategias institucionales inclusivas para asegurar no solo el acceso sino la permanencia de los estudiantes en condición de discapacidad, para recibir una educación de calidad que responda a sus necesidades.

Las instituciones realizan algunos modelos flexibles, entre estos el de aceleración y procesos básicos, donde se tiene en cuenta la particularidad de algunos estudiantes que por sus condiciones no pueden seguir en aula regular, ya sea porque no alcanzan las competencias del grupo general o su edad y características le exigen realizar un proceso de nivelación. Pero son cuestionable estos modelos, dado que al hablar de respeto por la diferencia y de flexibilización y adaptación curricular no deberían ser necesario estos programas, ya que ambos fueron creados con otros propósitos como parte de los modelos educativos flexibles y no se dirigen específicamente a estudiantes con discapacidad.

Es de anotar que algunas instituciones realizan un gran trabajo con las poblaciones en situación de discapacidad referente a la norma y la regulación de la conducta y el comportamiento, pues muchos de estos no reciben estas instrucciones ni poseen habilidades para convivir en sociedad, lo que lleva que al interactuar en un campo social se notan sus falencias comportamentales.



Por último, las instituciones delegan una responsabilidad importante a las familias en el acompañamiento educativo, considerando que la educación es responsabilidad de la sociedad y de la familia, exigiendo a esta última la gestión de profesionales externos al sistema educativo garantizados por el sector salud, pero bien es necesario que escuela y profesionales de la salud se articulan para mejorar los procesos inclusivos. Las instituciones desarrollan en sus prácticas educativas un espacio formativo para la familia, brindando herramientas para que esta lleve la inclusión a la sociedad, a su contexto inmediato, con el fin que se reproduzca las prácticas inclusivas educativas en casa y en la sociedad, reforzando con esto los procesos escolares y mejorando los procesos educativos.

6.1.1. Análisis e interpretación general de la técnica de revisión documental

Los documentos escritos representan la memoria histórica y la fundamentación política, educativa y en menor medida pedagógica, de los procesos educativos y de las orientaciones en educación inclusiva respecto a la discapacidad y los estudiantes con discapacidad. En tanto esta característica mencionada, los documentos comprenden el ideal esperado y lo que es considerado como políticamente correcto, convirtiéndose en la ruta política para la acción y el cumplimiento o carácter de obligatoriedad legal. No obstante, esto resulta insuficiente para identificar las formas como estas políticas se materializan en la vida cotidiana de las IE y en procesos verdaderos de educación inclusiva para los estudiantes diagnosticados con DI. Al respecto podemos decir de forma general, que los documentos revisados no ofrecen un panorama específico en cuanto a concepciones de DI, y en su lugar aparecen menciones generalistas a discapacidad, en otros casos a NEE o en otros casos son recurrentes las denominaciones asociadas a discapacidad cognitiva, que se presenta en los PEI. En todo caso son pocas y poco profundas las menciones particulares a la DI como también a esta población, tanto en los documentos oficiales como en los PEI, desconociendo así, no solo las singularidades que esta presenta respecto a los complejos procesos educativos (curriculares, de enseñanza, aprendizaje, evaluación) y la diversidad que se esconde bajo la misma denominación, pues es claro que DI, encierra multiplicidad de manifestaciones.

Según lo esperado para este tipo de documentos, no podremos entrar en controversia con lo estipulado en ellos respecto al derecho a la educación para todos, y por el momento, solo podremos decir que los PEI, requieren actualizarse a la luz de los nuevos marcos políticos, nacionales y locales, como también respecto a las políticas y concepciones teóricas tanto en el

Facultad de Educación

enfoque de educación inclusiva, como también respecto a las concepciones de DI, transformación que además se hace extensiva a visiones recurrentes en las Orientaciones y el Decreto 1421, en los cuales persiste en el fondo la idea de DI como intrínseca a las personas, destacando por ejemplo lo alusivo a las limitaciones y más aún por su consideración como una condición estática. De igual forma, para todos los planteamientos expresados en los documentos, es necesario invitar a la reflexión y análisis crítico del sistema educativo en general, de sus lógicas clasificatorias, del sistema de evaluación, sobre los currículos y competencias homogéneas que ponen en evidente situación de exclusión a los estudiantes con DI.

6.2. Análisis e interpretación técnica entrevista.

6.2.1. Entrevista abierta

La entrevista con los estudiantes con DI es de suma importancia para la investigación, pues permitió reconocer las percepciones frente a la educación inclusiva de los propios estudiantes; ésta se realizó mediante un taller (Imagen 1, 2, 3 y 4) en el cual participaron 11 niños, niñas y adolescentes de las IE, tuvo como medio de representación el dibujo, en el cual se plasmaban las respuestas a las diferentes preguntas que indagaban tanto por las concepciones de sí mismos, como por las prácticas educativas. Igualmente, a partir de la conversación o dialogo abierto. La sistematización se realizó en un formato llamado “Sistematización, análisis e interpretación taller con estudiantes con DI” (Anexo #7)



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4

Imagen 1, 2,3 y 4 Fotos del taller con estudiantes con DI realizado el 25-08-2018

En el taller, los estudiantes con DI realizaron un proceso de auto reconocimiento, en el cual se describen como personas muy alegres, algunos se consideran solitarios y otros amigables, hablan de sus capacidades en actividades culturales y deportivas como también de sus dificultades académicas. Lo anterior deja ver que estas características van más allá del diagnóstico, mostrando así que para estos no hay una particularidad personal arraigada a la DI, y que al igual que en cualquier persona, las características personales se desarrollan de acuerdo a sus experiencias y relación con el contexto.

Las percepciones de los estudiantes sobre la escuela configuran un tejido entre experiencias y deseos, algunos encuentran en esta un espacio agradable para aprender, estar con los amigos, jugar y divertirse; otros la ven como una obligación familiar y una presión social por ser bachiller y no ser una persona “bruta”, ejemplo de ello es lo narrado por el participante 2 cuando su abuela le dice que si no va a la escuela “*va a ser bruto*”. Lo anterior lleva a revelar dos cosas, por un lado, el sesgo social que se impone a una persona por no ser parte del sistema educativo formal, por otro, la importancia que toma la familia dentro de los procesos escolares y el desarrollo de las personas con DI, por ejemplo, en su mayoría los participantes del taller acompañan los dibujos de la IE con la representación de su hogar (Imagen 5)

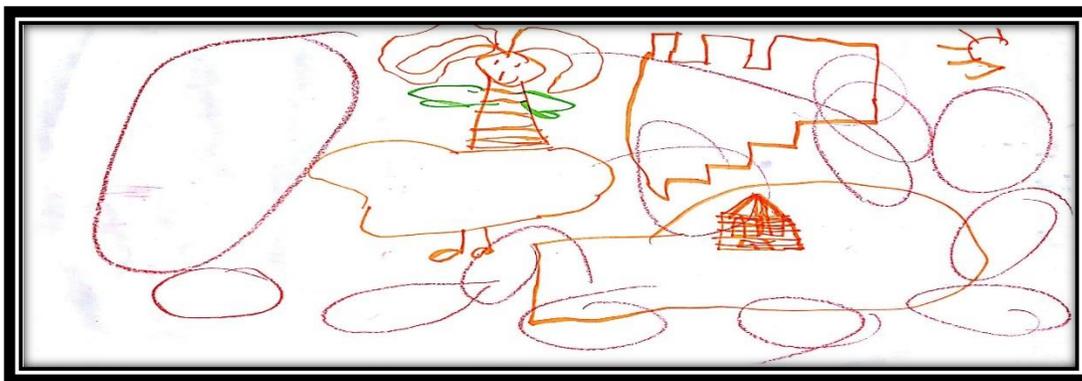


Imagen 5. Dibujo Participante #1 (Descripción de la estudiantes, donde está feliz en la escuela, asimismo la escuela en su estructura, su casa y el transporte escolar)

Cuando los estudiantes mencionan el disgusto por la escuela, refieren a esta situación actores propios, por un lado expresan que el malestar está sujeto a una experiencia negativa con docentes: *“La profesora es muy grosera, nos grita y tira la puerta todo duro”* (participante 4) y por otro con los compañeros, cuando uno de ellos manifiesta: *“Me pegaban”* (Participante 1), y en otro caso que: *“Me molestan compañeritos”* (participante10) , lo que indica que dentro de las Instituciones Educativas los estudiantes con DI pasan por situaciones de vulneración donde se atenta contra su integridad, tanto física como emocional, evidencia que si bien están siendo incluidos en la institución como espacio físico, este se vuelve traumático para ellos. De manera análoga, describen como aspecto positivo del espacio escolar el poder compartir e interactuar con los demás compañeros, aprender y realizar actividades de ocio (Imagen 6), ya que a la pregunta sobre qué les gusta de la escuela, estos responden, por ejemplo: *“Leer y escribir, los profesores”* (Participante 10)



Imagen 6. Dibujo Participante #3 (Descripción propia de la estudiante donde se dibuja a sí misma, a su derecha su casa y a la izquierda las tareas de la escuela (escribir) en la parte inferior lo que más le gusta de la escuela, la piscina, jugar con los amigos, la cancha, pintar y escribe los nombres de algunos de sus amigos.



Sobre las prácticas docentes se dan diferentes posturas por parte de los estudiantes, algunas relacionadas con los procesos de inclusión, como es el reconocimiento del sujeto y la asignación de carga académica de acuerdo a particularidades individuales, como es el caso de la participante 4, quien identifica la clase de Educación Física como placentera, pues se siente incluida y su profesor le parece *“muy divertido”* y la de Inglés porque la profesora *“no regaña mucho”* y *“no pone muchas tareas”*. Por otro lado, al participante 2, le disgusta la clase de Religión pues ponen actividades que no le llaman la atención, mientras se identifica en otras como Emprendimiento ya que está ligada a sus necesidades y es como se proyecta en un futuro. El participante 6, manifiesta sentir agrado por Sociales y Ciencias ya que realiza actividades que le gustan como leer y hacer operaciones, mientras valora Matemáticas de manera negativa ya que *“Es muy difícil para mí”*.

Es así, como los estudiantes perciben las prácticas docentes según el nivel de participación que tienen dentro del proceso educativo, así como su desempeño dentro del mismo. Por ello, es cuestionable cuando se considera que las personas con DI no rinden o les va mal en áreas curriculares como Matemáticas y Español, pues se debe reconocer que si bien los estudiantes pueden tener dificultades y ritmos diferentes en el momento de adquirir conceptos lógico matemáticos y habilidades de lectoescritura, son ellos quienes deben ver en la enseñanza algo agradable y significativo, haciendo de la experiencia educativa un placer y no un sufrimiento que cale en la imposibilidad del avance académico.

Algunos estudiantes mencionaron las ofertas educativas para la población con DI, por una parte, se narró que algunos colegios se vuelven tan tortuosos para los estudiantes que estos tienen que salir y buscar otro donde puedan tener un bienestar y no sean víctimas de bullying, pues expresan, por ejemplo: *“me pegaban, me molestaban, me decían cosas, perdía”* (participante 1). Esto lleva a que la población se focalice en ciertos espacios que son reconocidos por su trabajo con las personas con DI y donde estos no serán víctimas de los procesos de exclusión como fueron sometidos en otros espacios.

También, se habla de otra oferta como las instituciones para el trabajo, donde el participante 2 describe como todos sus compañeros con DI fueron *“sacados”* del proceso de educación formal y fueron insertados en un espacio de educación para el trabajo y el desarrollo humano. Junto con su dibujo de un caimán (Imagen 7), cuenta que le toca *“camuflarse”*, dando a pensar si lo realiza para no ser rastreado por la lupa de la

Facultad de Educación

normalización, ser sustraído del proceso educativo y direccionado para un proceso para personas que no son competentes dentro del proceso de educación formal, a lo cual ni siquiera se saben si sobreviven a este cambio o se van al aislamiento propio de su hogar, estigmatizados como “peso muerto” de la sociedad o exitosos en el proceso de la falsa inclusión laboral, donde se forman, pero solo pocos logran el proceso inclusivo, reproduciendo la situación de aislamiento e inactividad.

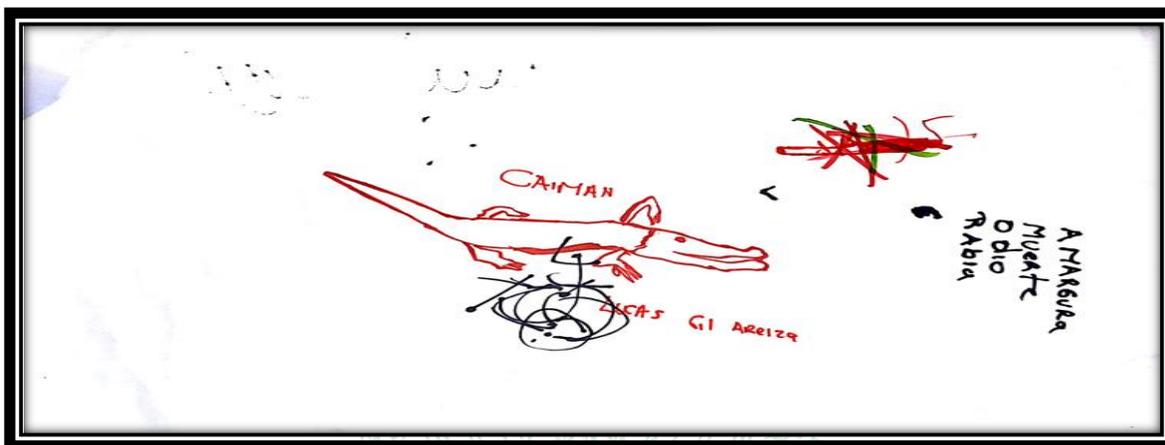


Imagen 7. Dibujo Participante #2 (Descripción del estudiantes, donde se representa como un caimán “pues es silencioso, letal y se camufla”

Por último, es importante valorar el taller rescatando algunas de las apreciaciones de los estudiantes, el participante número 9 argumentó que era muy bueno estar ahí, pues es agradable encontrarse con otros niños, hacer actividades y entrar a la universidad. También, se rescata la apreciación de la participante 4, quien dijo que era bueno estar allí “*porque uno se desahoga*”, lo que remite a cuestionarse si se abren espacios para que las voces de los estudiantes con DI sean escuchadas; por último consideramos que es necesario evaluar los beneficios y las dificultades que trae consigo el proceso de educación inclusiva para la población con DI de acuerdo a las experiencias narradas por los participantes.

Es importante agregar, que esta técnica permitió exaltar la importancia de escuchar las voces de los estudiantes con DI en la educación, pues devela cuales son realmente sus necesidades; qué tipo de acciones debe tener en cuenta el docente y las instituciones educativas como tal; en qué condiciones se encuentra el estudiante; cuáles son las situaciones de riesgo así como las que benefician el proceso educativo, entre otras circunstancias, que al ser tenidas en cuenta permitirían mejorar el acompañamiento educativo y así brindar una educación significativa y pertinente para ellos. Consideramos que este es el camino hacia una



real inclusión, pues admite la participación de quienes han sido vulnerados en la construcción de las ofertas educativas que siempre han sido pensadas para ellos y no desde ellos.

6.2.2. Entrevista semiestructurada.

En coherencia con nuestro diseño metodológico, la entrevista es de suma importancia para esta investigación, puesto que las preguntas fueron orientadas a conocer las concepciones de DI de los docentes y directivos docentes, al mismo tiempo que indaga por las prácticas de educación inclusiva en cada una de las cinco IE. Las entrevistas se realizaron mediante un cuestionario semiestructurado, compuesto por: 1) Información general dividida en tres secciones: Datos Institución Educativa, datos del docentes o directivo docente según el caso y datos de la práctica docente 2) Preguntas: 6 preguntas para docentes (Anexo # 8) y 9 para directivos docentes (Anexo #9), recolectando un total de 87 entrevistas de docentes y 9 de directivos docentes.

La sistematización de información se sintetiza en un formato de Excel (Anexo # 10) que comprende tres aspectos: 1- Información general de la Institución y del docente o directivo docente que diligencia el cuestionario; 2- Registro de las respuestas divididas en las categorías previas teóricas (concepciones de DI y prácticas educativas) 3- Subcategorías teóricas y emergentes por cada pregunta y finalmente 4- Análisis e interpretación por cada institución. Este procedimiento se aplica a cada uno de los cuestionarios diligenciados y finalmente se obtiene el análisis e interpretación global de la información por institución y a nivel general (Anexo #11)

La técnica de entrevista semiestructurada para docentes y directivos docentes, da un panorama específico de las concepciones que estos actores tienen frente a la DI, existiendo una fuerte tendencia en caracterizarlos desde las “limitaciones en el aprendizaje, el desarrollo cognitivo y las relaciones sociales”, en las cuales permanece la idea de ser una condición propia de la persona generada desde una alteración a nivel estructural, específicamente de orden “cerebral o genético”, por lo que se hace necesario formar a los diferentes actores institucionales en el modelo social, como también respecto a las causas o factores de riesgo asociados a esta discapacidad, buscando diferenciar entre causas biológicas y funcionamiento humano. Se identifica que no existe una claridad conceptual frente a la DI, pues suelen asociar las características de los trastornos del lenguaje, el síndrome de Down, el autismo, el TDAH,



Facultad de Educación

la discapacidad física, los trastornos específicos del aprendizaje, entre otros, lo que hace indispensable que se brinde una actualización teórica desde los planteamientos de la AAIDD según las tendencias mundiales y nacionales expresadas en las Orientaciones del MEN.

Frente a los procesos educativos señalan como aspectos positivos la aceptación de la diversidad dentro de las instituciones y la interacción social entre estudiantes con y sin discapacidad, sin embargo, este se contradice con lo expresado por ellos mismos, al mencionar que tienen limitaciones para la socialización y participación dentro del plantel educativo. Esta situación hace un llamado al MEN y a Secretarías de Educación e Instituciones Educativas respecto a la garantía del derecho a la educación para personas con DI, ya que el acceso no garantiza un cumplimiento pleno y eficaz del mismo, pues deben garantizarse condiciones para una permanencia y egreso que realmente beneficie el desarrollo humano de cada individuo.

En cuanto a las prácticas educativas desarrolladas con estudiantes con DI en las instituciones, se mencionan la adopción de las políticas establecidas bajo el modelo de educación inclusiva “En la institución se aplican todas las políticas de inclusión como lo manda la ley” (Directivo docente 07), específicamente el Decreto 1421 de 2017, asignación de un compañero tutor, trabajo colaborativo, utilización de diferentes materiales, flexibilización curricular, actividades diferenciadas y reiteradamente se habla de la minimización de logros.

Los docentes y directivos declaran que hacen falta recursos físicos y humanos dentro de las IE, al igual que más espacios para la orientación y formación de la comunidad educativa en todo lo relacionado con la DI, se hace reiterativa la solicitud de otros espacios, específicamente hablan de instituciones especializadas y el regreso de las aulas de apoyo para una atención educativa pertinente a la población, pues desde sus apreciaciones no identifican avances significativos con la educación inclusiva para los estudiantes con DI.

Expresan que las actuales orientaciones pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con DI son muy generales y carecen de claridad, por lo que no pueden considerarse una herramienta de apoyo para los procesos educativos con la población, indicando la necesidad de ser evaluadas y replanteadas.

También señalan dificultades en los procesos de acceso, permanencia, promoción y egreso del sistema educativo, nombrando que los estudiantes no alcanzan los mismos logros y



Facultad de Educación

conocimientos que sus pares, siendo necesario enseñar contenidos que les sean útiles para su independencia, desarrollo y vida diaria, reafirmando esto cuando mencionan que se les enseñan “contenidos básicos” y que no se ven más allá de quinto de primaria, apuntando como máximo logro la adquisición de la lectura, escritura y habilidades lógico matemáticas.

Por lo anterior, se encuentra que no se cumple con lo planteado en la Ley General de Educación (Ley 115, 1994) en su artículo primero “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”, visto que en las expresiones mencionadas por los docentes “Definir con honestidad si se recibe o no esta población, pero no tenerlos por tenerlos”, “sufren mucho en el proceso”, “haciéndoles creer que pueden dar igual que el resto”, denotan que las prácticas educativas para la población no son acordes al derecho a la educación, al mostrar que la inclusión no es real y es cuestionable para ellos, pues son rechazados, víctimas de bullying e invisibilizados, donde no se les brinda una oferta educativa pertinente, por consiguiente es común a todas las instituciones la demanda de formación, capacitación y actualización de docentes y directivos docentes.

Ahora bien, el llamado es a pensar bajo los fines de la educación inclusiva una oferta adecuada para la población con DI, donde se les reconozcan sus características, necesidades y habilidades, posibilitando su desarrollo permanente, un espacio que les brinde las posibilidades para mejorar su vida, siendo sujetos independientes y con habilidades para desarrollarse en la sociedad, lo anterior teniendo en cuenta los aspectos que señalan las instituciones como el contar con un espacio propio, con profesionales especializados y capacitados para conocer y atender la población, ya que bajo el modelo de educación inclusiva no se están brindando las condiciones adecuadas.

6.2.3. Grupos de discusión

La técnica de grupo de discusión permitió escuchar las voces de las familias de estudiantes con DI y de 12 profesionales de apoyo pedagógico, entre estos profesionales de Educación Especial, de IE de la ciudad que tienen un número significativo de estudiantes con DI registrados en el SIMAT. Su procesamiento y categorización se llevó a cabo en el formato denominado “Sistematización, análisis e interpretación grupo de discusión” (Anexo # 12)

- **Grupo de discusión con familias**



Durante el grupo de discusión con las familias de estudiantes con DI (imagen 8 y 9), pudo identificarse que, a nivel de concepciones, hay quienes consideran a los niños como seres solitarios, tímidos, con dificultades para socializar y otros que los consideran como personas muy sociables y extrovertidas. Puede decirse que estas atribuciones son dadas de acuerdo a la personalidad que cada uno de ellos lee en sus hijos ha desarrollado, reafirmando así, que al hablar de DI no hace que todas las personas así diagnosticadas sean iguales y que la familia no se refiere a ningún tipo de limitaciones.

Si bien describen que sus hijos tienen limitaciones para el aprendizaje, que son más lentos y tienen dificultades en la memoria, al momento de hablar de ellos también hablan de sus gustos e intereses, lo que se vuelve significativo ya que no dan una mirada única y exclusivamente desde las limitaciones, sino que también hablan desde sus particularidades como seres humanos. De igual modo, conciben a sus hijos como seres inteligentes, pues la inteligencia la definen desde la capacidad de realizar diferentes actividades, tales como la manipulación de un computador sin saber leer o escribir, como lo narra una de las madres, aludiendo de esta manera a una mirada diversa de la inteligencia, donde no se define única y exclusivamente en la capacidad de adquirir habilidades académicas para aprender a leer o a escribir, sino también en el desarrollo de otras habilidades, como por ejemplo las habilidades prácticas.

Frente a los procesos educativos con sus hijos, las familias narran desde sus experiencias, las angustias y dificultades por las que han tenido que pasar, pero también relatan los aspectos favorecedores de los procesos de educación inclusiva. Por un lado, manifiestan que sus hijos han sido víctimas de bullying, de descuido, falta de respeto e incluso maltrato físico por parte de los docentes, una de las madres describe: “una vez la cogió de mala forma en el salón y la haló y la sacó”, situación que cuestiona el rol docente ya que si bien, “su función es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza – aprendizaje” (Decreto 1278 de 2002. P. 1), este cumple un rol importante en el respeto hacia la diferencia, pues su función también lo convierte en un orientador y promotor de inclusión dentro del aula, de lo contrario podríamos hablar de una vulneración de derechos frente a los estudiantes con DI.

Lo anterior, ha generado por ejemplo que en medio del llanto, los niños expresen a sus familias, su deseo de no seguir asistiendo a las IE, piden que les cambien de colegio o que les



Facultad de Educación

den permiso de no asistir, lo que lleva a pensar que en algunos casos los niños no se sienten acogidos por la comunidad educativa y no se les está brindado un espacio armonioso que permita su pleno desarrollo, llevando está a la deserción escolar o a trasladarse a otros barrios en búsqueda de otras instituciones, faltando así al principio de sectorización. También plantean que la institución los recibe por obligatoriedad, tal y como se plantea en la legislación actual, donde se fomenta el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo (Art. 11 ley 1618 de 2013), sin embargo, solo se está garantizado el acceso, y la permanencia con calidad queda en cuestión, en el momento que no se le permite la plena participación y desarrollo a los estudiantes con DI, pues algunas familias señalan que los tienen como “un cero a la izquierda dentro de las instituciones”, que lleva a pensar si en verdad debe nombrarse este tipo de educación que están recibiendo los estudiantes con DI como educación inclusiva.

Frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, las familias refieren que los contenidos enseñados no están acordes a las características y necesidades de cada uno, pues a sus hijos se les hace difícil comprender las temáticas e incluso desarrollar las evaluaciones y tareas planteadas, por lo que algunas de las familias terminan realizando estas actividades por ellos, consideran que se debería enseñar conocimientos básicos para la vida diaria en vez de materias que se le complejizan como el inglés. Lo anterior denota que la educación formal es algo estandarizado que no respeta los intereses y necesidades de cada uno de los estudiantes, pues siempre se busca que cumplan los logros e indicadores ya establecidos desde unas áreas curriculares homogéneas

Igualmente refieren que no están de acuerdo con el proceso de promoción, pues los docentes promueven los estudiantes sin alcanzar los logros establecidos para el grado o los ponen a repetir el año hasta que alcancen una edad que haga promoverlos o “sacarlos de la institución”, lo que reitera que la educación formal no está diseñada para poner en desarrollo otras habilidades a parte de las académicas.

Finalmente, narran que reiteradamente los docentes y directivos docentes les han sugerido cambiar o retirar a sus hijos de las IE para ingresarlos a Instituciones de Educación Especial, pero no existen instituciones de este carácter públicas y los padres no tienen recursos para pagar una privada. Sugieren que se den espacios de educación personalizada para sus hijos; habilitar otras áreas de conocimiento para su desarrollo y desempeño, como lo son habilidades

Facultad de Educación

básicas para la vida; la creación de aulas paralelas en todas las IE, tal como se realiza en IEFLHB y la creación de una oferta que permita el acceso de estudiantes con DI a la educación formal y la Educación Especial, simultáneamente, incluso sugieren el aula de apoyo, escenario que hace un llamado al MEN a reflexionar y cuestionarse si la oferta educativa que está brindando, está pensada en las verdaderas necesidades que presenta la población con DI.

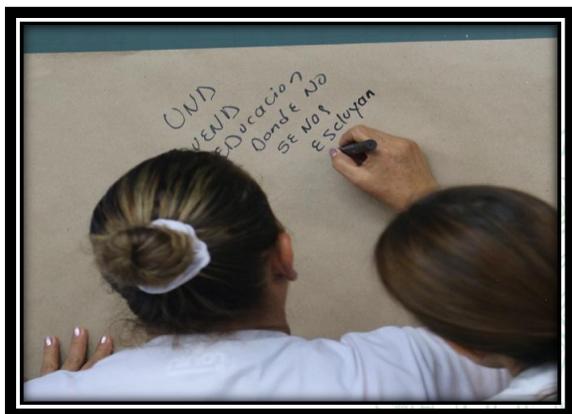


Imagen 8

Imagen 9

Imagen 8 y 9 Fotos grupo de discusión familias de estudiantes con DI realizado el 25-08-2018

- **Grupo de Discusión Profesionales de apoyo pedagógico**

Durante el grupo de discusión con las PAP (imagen 10,11), sistematizado en el formato “Sistematización, análisis e interpretación grupo de discusión” (Anexo #14) se pudo identificar diferentes concepciones que se han tejido alrededor de la DI, una de ellas considerarla como resultado del CI, en el cual clasifican las personas de acuerdo a una escala psicométrica que mide la “inteligencia” y que de acuerdo a lo expresado por las profesionales, determina un diagnóstico, de hecho manifiestan que se les hace complejo cuando los estudiantes presentan un CI bajo y no tienen un diagnóstico de DI porque no saben cómo categorizarlos en el SIMAT. Otra, es la concepción de la DI como una condición propia que limita el aprendizaje, las actividades de la vida diaria y la participación en la sociedad, limitación que consideran es dada por una “alteración neurológica” o un “déficit cognitivo”, pero hay quienes reconocen que las barreras son dadas por el contexto, de hecho, dicen que desde la palabra, las familias “discapacitan a sus hijos” al expresarles que por tener una discapacidad no pueden tener un buen rendimiento académico en las instituciones. También se concibe como una diversidad de capacidades intelectuales, de CI y de “personalidad”, diversidad que necesita de apoyos para permitir a la persona una plena participación,



Facultad de Educación

enfaticando en la necesidad de reconocer las habilidades que cada uno tiene, pues dentro de sus experiencias han podido identificar en los estudiantes con DI habilidades a parte de las académicas que no se hace posible desarrollar por las exigencias del medio escolar.

Entre las prácticas de educación inclusiva identificadas por las PAP mencionan la necesidad de apoyos y ajustes para que la población con DI pueda alcanzar ciertos aprendizajes y desempeños, lo cual va ligado a lo planteado por la AADID, cuando en una de las premisas del diagnóstico establece que, si se ofrecen los apoyos personalizados apropiados durante un periodo prolongado, el funcionamiento en la vida de la persona con DI generalmente mejorará. Sin embargo, es un error pensar que estos apoyos tienen que ser permanentes, pues es necesario establecer que los apoyos pueden ser intermitentes, limitados, extensos o generalizados, según la necesidad de la persona.

Sin embargo, las PAP mencionan que los estudiantes reconocen no querer hacer las actividades que los docentes les brindan como alternativa, asimismo se reconoce que estas actividades que realizan los docentes son diseñadas atribuyendo bajas expectativas al desempeño y logro de los estudiantes, las cuales son rechazadas por los estudiantes manifestando pereza para hacerlas. Por ello, es importante recordar que flexibilizar y adaptar los contenidos no es poner a los estudiantes a realizar actividades básicas y repetitivas, con un nivel de dificultad inferior a la edad esperada de estos, pues ellos perciben cuando estas son solo para mantenerlos ocupados o porque los docentes no confían en sus habilidades. Se consideran los ritmos y estilo de aprendizaje de todos los estudiantes, sin embargo, esto no se hace, pues se sigue insertando a los estudiantes en modelos estandarizados del aprendizaje con actividades en común, las cuales no reconocen esta diversidad. Estas consideraciones nos muestran como el modelo de educación inclusiva continúa fomentando la invisibilización de las diferentes poblaciones, considerando que la inclusión significa solo que el estudiante esté dentro de la escuela haciendo cualquier actividad, donde muchas veces estas distan de sus necesidades y de las competencias propias que desarrollan sus pares.

También señalan como se tiene confusión en los procesos de promoción de los estudiantes con DI, pues llegan a la secundaria con vacíos, empezando por el código lectoescrito. En este orden es cuestionable como los estudiantes son promovidos muchas veces sin adquirir las competencias básicas para continuar en un proceso formativo y cuando llegan a los niveles superiores, se vuelven un problema, ya que se nota su atraso respecto a sus pares en la



Facultad de Educación

adquisición de habilidades para desenvolverse en el contexto educativo. Lo anterior cuestionado a tal grado, que se piensa qué tipo de egresado podría ser, qué tan pertinente es egresar a un estudiante que no ha adquirido las habilidades necesarias para desenvolverse en un contexto, donde sale con altas expectativas, pero choca con la realidad de ver como su proceso inclusivo fue una simulación, pues nunca se le brindó las herramientas suficientes para alcanzar otros espacios como el laboral o el de educación superior.

Es importante preguntarnos, si el estudiante no adquiere las competencias porque no puede o porque los docentes no han podido atender adecuadamente las necesidades de la población. Si es la primera, es lícito pensar otros espacios diferentes de educación, donde el estudiante ingrese a un contexto que responda a sus necesidades, y siendo la segunda, es necesario pensar cómo mejorar las competencias docentes para que atiendan la diversidad, o si habrá un vacío en la formación o en el mismo modelo de la educación inclusiva.

Los procesos evaluativos cuestionan aún a los docentes frente a los procesos de educación inclusiva, pues la evaluación sigue siendo un proceso que no se transforma bajo el discurso y prácticas de la inclusión, ya que sigue siendo utilizada para homogenizar los procesos educativos, por ello los docentes se ven en aprietos cuando flexibilizan, pues reconocen que no todos pueden ser evaluados de la misma manera, menos buscando que respondan a unas mismas competencias.

Sigue siendo uno de los grandes punta pies de la educación inclusiva los mismos modelos educativos, los cuales no se transforman y continúan tratando de “normalizar” a los estudiantes, lo cual, imposibilita el reconocimiento de la diversidad. Como gran bache de la educación inclusiva para las personas con DI identificado por las PAP, está la deserción, encontrando que la población deserta a causa de la extra edad o cuando pasan a bachillerato, demostrando así, uno de los principales problemas en el proceso educativo inclusivo, cuando este le posterga a un estudiante su permanencia hasta que lo excluye a causa de su edad, mostrando la inclusión frente a la población con DI como un favor, pues consideran que fuera del contexto educativo es peor, pero esto demuestra la necesidad de otras ofertas educativas, ya que cuando la oferta educativa regular no responde a las necesidades de un estudiante, se necesita que haya otras alternativas, sino queda en el olvido recluido en el regazo familiar

Cuando se habla de una educación inclusiva propiamente dicha, las PAP consideran que es necesario repensar las IE con maestros que adapten los actividades educativas para todos los



Facultad de Educación

estudiantes, una escuela que piense más allá de tener a los estudiantes, pues no es solo una cuestión de acceso, es necesario pensar que se debe garantizar la permanencia, promoción y egreso, acciones que implican que los estudiantes accedan a los mismos contenidos que sus demás pares, garantizando la trayectoria educativa de todos, realizando acciones educativas exitosas que les permitan adquirir las habilidades necesarias para continuar con la inclusión, ya sea en la educación superior o en el ámbito laboral.

Se menciona la importancia de la familia dentro de la educación de las personas con DI, siendo fundamental tener un canal comunicativo entre estos y la IE, realizando trabajos articulados que fomenten la extensión de los procesos en el contexto familiar, pues es indispensable que en el hogar se sigan reproduciendo las prácticas inclusivas, así como una cultura inclusiva, comprendiendo que con los apoyos adecuados mejora el funcionamiento de las personas; asimismo, es importante considerar la discapacidad desde el modelo social, reconociendo que es la sociedad la cual establece las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación de las personas.

Respecto a la formación docente, las PAP mencionan la importancia de formar a los docentes en el trabajo con estudiantes con DI, ya que argumentan “quieren que todos sean igualitos, sin reconocer las diferentes habilidades de los estudiantes”, excluyendo la población con discapacidad, argumentando que no estudiaron Educación Especial y no saben qué hacer. Debido a la falta de formación de los docentes para atender la discapacidad y las diferentes poblaciones, por consiguiente, se desconoce la diversidad, ya que en la concepción docente formar para la discapacidad es suponer que todos deban ser educadores especiales o que la inclusión es solo con las personas con discapacidad. No obstante, desconocen el saber pedagógico necesario para acompañar a todas las poblaciones dentro del proceso educativo, el cual no se limita al saber o no sobre una población específica, más bien, trata del como flexibilizar y apoyar el proceso educativo de todos los estudiantes, reconociendo la heterogeneidad en todas las personas.

Las PAP hacen un llamado a la educación superior y a las facultades de educación sobre la formación de maestros, reconociendo que en todas las licenciaturas debe haber una formación pertinente para atender las necesidades especiales, pero consideramos que esta debe ser una formación en y para la educación inclusiva donde se reconoce la diversidad en todos los sujetos independiente si cuentan o no con un diagnóstico o rotulo social de discapacidad. De



Facultad de Educación

igual manera, hacen un llamado sobre las dificultades para acoplarse a las diferentes estrategias y modalidades de atención, pues como ellas identifican hay una proliferación de leyes y decretos sobre educación inclusiva, los cuales no van en consonancia sin evaluar los procesos, remplazando modalidades que no terminan de aplicarse, cambiando el lenguaje educativo y desorientando a la comunidad educativa, la cual no alcanza a percibir los cambios y menos a implementarlos, estando vez más atrasada en los nuevos procesos.

Las PAP señalan que para un proceso efectivo de educación inclusiva, es necesario contar con una organización institucional, considerar en esta una distribución de los grupos donde no se cuenten con tantos estudiantes por aula, más apoyo en todo el ciclo educativo, comunicación entre los docentes para trabajar de manera articulada en los procesos, mayor liderazgo por parte de los directivos docentes en cuanto a los procesos de educación inclusiva, al articular las diferentes gestiones en pro del proceso inclusivo, con seguimiento de los procesos y convocando a las familias para que se articulen en estos.

Es lícito rescatar como se reconoce que para la educación inclusiva toda la institución debe manejar un lenguaje común donde todos los procesos estén dirigidos a lograr la inclusión, indicando que las instituciones tienen gran responsabilidad en estos, pues su gestión es la que permite o no en gran medida alcanzar sus objetivos.

De igual modo, los PAP reconocen la importancia de visibilizar a los estudiantes, pues el conocer a los estudiantes permite que se les brinde un acompañamiento pertinente a sus necesidades, posibilitando su participación de acuerdo a sus capacidades y reconociendo esas dificultades para evitar hacerlos caer en ridículo o en falta ante los demás, asimismo conocer al estudiante posibilita que los procesos de flexibilización y de cultura inclusiva dentro de la institución, estén más ligados a reconocer las necesidades reales de los estudiantes. Las PAP señalan la expectativa en dos vías, de la parte positiva cuando los docentes tienen una expectativa positiva por el proceso escolar de los estudiantes con DI y luchan por sacar adelante el proceso educativo; de la parte negativa cuando se considera que la población no puede avanzar en su proceso educativo y promocionan como un favor, así como cuando los padres justifican que sus hijos no deben perder por contar con un diagnóstico, justificando que el proceso educativo debe ser benevolente y dejar avanzar al estudiante solo por el hecho de ser rotulado con una discapacidad.

Facultad de Educación

Lo anterior remite a cuestionar los fines de la educación, acaso es tener un diploma donde conste que pasamos por un sistema escolar, o se trata de un proceso en el cual los estudiantes puedan adquirir habilidades y competencias que les permitan desenvolverse en su vida.

Por último se señalan varios retos en la educación inclusiva, entre ellos trabajar en los procesos de educación secundaria, a la población le cuesta no solo acceder sino permanecer, de igual modo, fortalecer las competencias docentes para responder a la diversidad, así como las institucionales, finalizando con el reto de crear cultura inclusiva donde sociedad, familia y escuela estén articulados en los procesos inclusivos, respetando la diferencia y reconociendo la diversidad, mejorando no solo las prácticas educativas, también las familiares y sociales.



Imagen 10



Imagen 11

Imagen 10 y 11 Fotos grupo de PAP realizado el 30-08-2018

6.2.3.1. Análisis e interpretación general grupos de discusión

Se encuentra que las concepciones frente a DI entre familias y PAP es muy diversa, mientras los primeros destacan la potencialidad de sus hijos, describiendo sus habilidades y fortalezas, los segundos miran la DI como una condición propia del sujeto, que limita su actividad y función en la vida diaria, mostrando así que no se articulan las concepciones, lo cual podría ser la causa de los choques entre familia y escuela, donde los primeros ven potencialidad y habilidades en sus hijos, mientras la escuela ve límite y dificultad.

Cuando se habla de los procesos de socialización y participación, se considera que depende mucho de la “personalidad” del estudiante, los cuales pueden ser más tímidos y solitarios, mientras otros más extrovertidos, sin embargo en las IE esto está ligado a la percepción del docente, quien visibiliza o invisibiliza a la población, pues son ellos quienes crean el ambiente de participación para la población, dejando o no que estos interactúen de acuerdo a sus capacidades o caigan en falta resaltando sus debilidades. Es por ello que identifican entre el



Facultad de Educación

rol docente un papel protagónico, el cual puede permitir mejores procesos de educación inclusiva o por el contrario, empeorar los procesos para la población, donde los padres identifican que los docentes son promotores de los procesos de maltrato y de permitir el bullying, mientras las PAP consideran que el docente es quien debe reconocer la diversidad, mejorando los procesos de identificación y apoyo de los estudiantes, brindando las condiciones óptimas para sus necesidades.

Frente al proceso de permanencia, tanto las PAP como las familias identifican que los estudiantes no duran lo suficiente dentro del proceso escolar, ya sea porque se retiran a causa del sufrimiento propio que les causa la institución o debido a que esta última los “saca”, puesto que las competencias de los estudiantes no les permiten continuar en el proceso educativo porque son retirados a causa de la edad avanzada. Esto pone en evidencia la deuda que tiene la educación inclusiva con la población con DI, siendo necesario pensar si la oferta de educación regular si es la pertinente para la población o es la precaria atención educativa, la que lleva a que este proceso falle en la población.

De igual modo, cuando se habla de egreso se recurre a un mismo discurso y es de enunciar cómo los procesos de egreso que se llevan con la población son considerados como un favor, pues estos estudiantes salen con grandes vacíos tanto conceptuales como prácticos, sin tener los logros necesarios, lo cual hará que sigan estando en desventaja de sus pares en el ámbito social, mostrando la educación inclusiva como una simulación para las personas con DI, restringiendo su participación en los procesos de educación superior como de inclusión laboral.

Es por lo anterior que se señala la necesidad de contar con profesionales no sólo capacitados, también formados para atender los procesos de educación inclusiva, haciendo un llamado a las instituciones de educación superior, donde no solo se forme a futuros licenciados para la atención a una población específica, más para atender los procesos de educación inclusiva que ameritan reconocer la diversidad propia de las diferentes poblaciones, respondiendo a las necesidades educativas de todos.

Por otra parte, se considera importante el poder contar con otras ofertas educativas, pues como se señala, educación inclusiva ha pretendido abarcar todo el sistema educativo formal, no dejando espacio para otras ofertas educativas, encontrando que cuando el estudiante no puede responder al sistema formal o fracasa en este, está condenado a tomar una alternativa, o



Facultad de Educación

acceder a la educación para el trabajo y el desarrollo humano o volver al regazo familiar; por ello se propone la creación de grupos especializados para atender las necesidades de la población o la creación de instituciones educativas que trabajen con ellos.

Es así, como se debe reconocer que los procesos de educación inclusiva que se llevan a cabo en la actualidad con la población, no están favoreciendo al desarrollo íntegro de las personas, generando dificultades en la permanencia dentro del sistema educativo que llevan a la deserción escolar o al cambio frecuente de instituciones, ya que se encuentran con un contexto educativo rígido, que no está dispuesto a moldearse para todos, siendo así la escuela una institución discriminadora, construidas para los estudiantes más competentes o capaces, limitando la participación de las poblaciones más vulnerables y condenándolas a la exclusión educativa como a su ocultamiento, pues el sistema no permite otras alternativas, ya que de existir tacha estas de vulneradoras de derecho, entrando en la lógica de que lo que no es educación inclusiva es exclusión, por lo tanto es necesario preguntarnos ¿es la educación inclusiva en su práctica una vulneradora de derechos?. Se reconoce que en el discurso habla de un deber ser, de un espacio que acepte a todos los estudiantes, sin hacer diferencias por condición, reconociendo la diversidad de los sujetos, atendiendo las necesidades de todos, sin embargo la practica nos muestra que está lejos de ser esto, no todas las poblaciones pueden acceder y si acceden, no a todas les brinda una educación de calidad que les permita solventar sus necesidades de la población con DI, donde al no reconocer sus características y responder a sus necesidades son condenados al fracaso dentro del sistema educativo, de la participación de las personas con DI en los procesos académicos, la cual se ve muchas veces limitada, pues las concepciones que tienen los docentes o el no contar con habilidades específicas los limitan a participar de estas, mostrando así que la escuela al contar con procesos esquemáticos desconoce la diversidad de los sujetos, dificultando una verdadera educación inclusiva.

Por último, es importante mencionar que se dejan claros unos retos para la educación inclusiva, entre estos está la capacitación o formación de docentes que puedan acompañar en el proceso, reconociendo la diversidad más que el saber trabajar con una población en específico; articular los procesos educativos con la familia, teniendo un mismo lenguaje y ejecutando los mismos procesos para un mejor desarrollo; promover procesos de cultura inclusiva, donde diversos sectores se articulen a los procesos inclusivos, mejorando las prácticas inclusivas no sólo en las IE sino también en los demás contextos que habita el



estudiante; actualizar la evaluación y los procesos de egreso y promoción, donde no se esté moldeando a las poblaciones, reconociendo la diversidad y la adquisición de diferentes habilidades, permitiendo así, que las personas puedan adquirir las habilidades que necesitan para tener una mejor calidad de vida

6.3. Análisis e interpretación técnica de observación

6.3.1. Observación no estructurada

Para la recolección de información con esta técnica, se obtiene un registro sistemático mediante el instrumento denominado “Formato de seguimiento y descripción del trabajo de campo” (Anexo 15). Se plasmaron en total 22 registros de observaciones no estructuradas, con duración promedio de dos 2 horas cada una, en un periodo de tiempo aproximado de un año, en diferentes contextos y actores relacionados con el problema de investigación. Estas se registraron en las visitas realizadas en cada una de las cinco instituciones educativas (I.E San Roberto Belarmino, I.E Barrio Olaya Herrera, I.E Francisco Luis Hernández Betancur, I.E Villa de Socorro e I.E San Antonio de Prado), en los talleres formativos (imagen 12,13,14,15,16,17 y 18), orientados por parte del equipo investigador a los docentes de cuatro de las instituciones (por cuestiones de agenda institucional, en la I.E San Roberto Belarmino no pudo llevarse a cabo dicho taller), en las conversaciones con la coordinación de la Unidad de Atención Integral (UAI) de la Secretaría de Educación de Medellín, la participación en la Mesa de Educación Inclusiva y un foro sobre Decreto 1421 de 2017, donde pudo interactuarse con los diferentes actores vinculados a los procesos de educación inclusiva de personas con DI en la ciudad.

La observación, logra realizarse de forma natural, siguiendo las dinámicas propias de cada escenario y de los participantes, que en palabras de Packer (2013, p.282) “requiere rastrear vínculos cambiantes, siempre como un forastero proveniente de otra forma de vida, escribir acerca de lo que uno ve para hacerlo mejor, y de esta manera hacer evidente el orden de una forma de vida”, apelando al registro escrito y grabación de cada sesión (Anexo #16). El material registrado y analizado consta fundamentalmente de discusiones de los colectivos y personas, en torno a temas sobre las políticas educativas, el estado de desarrollo con las respectivas problemáticas y proyecciones en educación inclusiva en la ciudad y a nivel nacional, logrando en algunos casos la especificidad acerca de la DI, y si bien el contenido es

Facultad de Educación

en general de tipo verbal, no es tratado como técnica de entrevista, dado que como investigadores formamos parte de dichos escenarios, logrando de este modo una observación verdaderamente participante, en la medida que nos constituimos como actores de la situación



Imagen 12 Silueta Concepciones



Imagen13 Taller formativo IE Villa del Socorro



Imagen 14 Taller Formativo IE San Antonio de Prado



Imagen 15 Taller Formativo IE Francisco Luis Hernández B

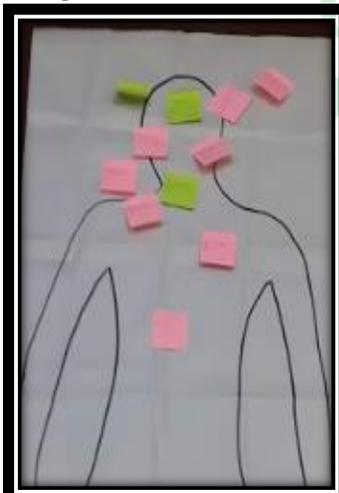


Imagen 16 Silueta Concepciones



Imagen 17 Taller Formativo IE Barrio Olaya H



Imagen 18 Silueta Concepciones



A renglón seguido, se presentan los análisis e interpretaciones por cada uno de estos escenarios:

- **En las mesas de trabajo de educación inclusiva**

Se hace necesario cuestionar y evaluar los resultados de las mesas y sobre todo los logros en cuanto identidad como colectivos alrededor del Plan Municipal de Discapacidad (PMD), pues la metodología utilizada no logra ser participativa y existe dispersión y contradicciones entre los participantes, además no muestran análisis rigurosos en los temas estratégicos. En el estudio realizado por la UAI se evidencia que existe una gran prevalencia de estudiantes diagnosticados con DI, sin embargo, el estudio no permite visualizar las condiciones académicas en las que se encuentra esta población, además de encontrar que existe un registro “deficiente” en el SIMAT, situación que conlleva a replantear las orientaciones que tienen las IE para reportar los estudiantes con discapacidad en el SIMAT. En este estudio también se reconoce que los docentes identifican los estilos y ritmos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, pero que esto no coincide con sus prácticas, lo que lleva a cuestionarse el por qué los docentes no atienden a las necesidades y ritmos de cada uno de sus estudiantes, tal y como lo plantea la educación inclusiva. Podría decirse que, pese a este reconocimiento, los docentes deben dar cuenta en un sistema educativo estandarizado, que homogeniza a sus estudiantes y no permite el respeto por las necesidades e intereses de cada individuo

Desde la mesa de inclusión laboral y social, consideran que los imaginarios sociales son una barrera para la participación de las personas con “discapacidad cognitiva”, por ello consideran, que estos deben transformarse, y dicha transformación es posible realizarse a través de la comprensión del modelo social de la discapacidad, donde las barreras del entorno juegan un papel importante en el momento de determinar una discapacidad. Por último, se hace necesario, unificar lenguajes, concepciones y modelos teóricos sobre discapacidad, por ejemplo, en DI.

En otra de las sesiones (marzo 23/2018), en los informes presentados por la Secretaría de Educación, se aborda el problema de la cobertura educativa para población con discapacidad, destacando que a la fecha, hay 4.878 estudiantes con DI en las IE de Medellín, cifra significativa que lleva a cuestionarse por qué, al ser tan alta la prevalencia, no se han pensado estrategias de ciudad para la atención de la población y su caracterización, pues no se



Facultad de Educación

plantean datos exactos de permanencia, promoción y egreso; pues en realidad son expulsados de la educación básica y se reconoce que la única alternativa educativa existente para la población adolescente y adulta con DI en la ciudad, es la Institución Maestro Guillermo Vélez, la cual orienta procesos de formación para el trabajo y el desarrollo humano. Por otra parte, se considera como falencia de la educación inclusiva que todas las instituciones no cuenten con profesionales de apoyo pedagógico, queriendo decir así, que los procesos de educación inclusiva son llevados a cabo por la propia institución sin el acompañamiento y orientación de estos profesionales, teniendo como resultado la negación de las IE a recibir estudiantes con discapacidad bajo el argumento de no tener los apoyos profesionales necesarios para su atención. También, se manifiestan las dificultades frente al uso del PIAR, para el cual no existen aún orientaciones desde el MEN para su ejecución, sin embargo, se dio un plazo límite hasta el mes de marzo de 2018, sin poderse cumplir, lo cual demuestra el proceso desarticulado para dar orientaciones según la ejecución ministerial frente al Decreto, exigiendo acciones que los mismos profesionales no saben todavía cómo hacer, indicando de esta manera, que los Decretos son expedidos sin una planeación y son desligados de las prácticas y los saberes institucionales.

Un mes después (sesión 20 de Abril, 2018), se discute en la mesa, que educación inclusiva se ha convertido a nivel nacional en la única modalidad o modelo para la educación de las personas con discapacidad, como también que actualmente la educación inclusiva pretende basarse en el DUA, el cual “comprende los entornos, programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes a partir de reconocer y valorar la individualidad” (Decreto 1421 de 2017, p. 5). Desde este postulado, se pretende dar respuesta a todas las necesidades educativas, no solo de las personas con discapacidad, sino también de los grupos vulnerables (indígenas, desplazados, afrocolombianos, entre otros.), lo que implica reconocer su individualidad y las diferencias culturales para poder diseñar currículos accesibles para todas las personas. Sin embargo, no se ha reconocido a nivel gubernamental que la educación inclusiva no abre sus puertas para todas y cada una de las personas, pues los currículos no dejan de ser homogéneos y estandarizados, dejando por fuera del sistema a aquellas personas que no cumplen con los objetivos mínimos del sistema educativo. Por ello se hace necesario considerar la Educación Especial y la educación para el trabajo y el desarrollo humano, (no



formal como es denominada en el común) como alternativas necesarias para la población con discapacidad.

Se destaca la importancia de tener en cuenta a gestores educativos de instituciones oficiales y privadas y de todo el sector educativo, pues la inclusión se debe entender como un derecho desde todas las formas posibles de educación y no solo de la educación formal o pública. También, se hace necesario dar voz a los actores principales de la educación, como son rectores, coordinadores y estudiantes, tanto de las universidades públicas y privadas como de las instituciones educativas públicas y privadas. La mesa concluye que la inclusión no se debe comprender como el acceso de las personas con discapacidad al sistema educativo, es considerar que el proceso educativo debe ser pertinente y exitoso para todos, brindando la oportunidad que cada persona requiere para desarrollarse como individuo.

- **Con las Instituciones Educativas**

Alrededor de la DI, puede decirse de manera general que persisten concepciones que aluden a la discapacidad única y exclusivamente desde las limitaciones de la persona, encontrado así frases como: “El estudiante es perezoso o no le da” o “El estudiante tiene alguna cosita”, de las cuales se puede interpretar que los docentes no se cuestionan por las prácticas educativas, sobre los apoyos, y acerca de, qué del contexto pueda estar obstaculizando la participación y el desarrollo de los estudiantes. Puede pensarse que estas concepciones van de la mano con la negación de los docentes a trabajar con los estudiantes con discapacidad, excluyéndolos no solo del sistema educativo, sino también del social. Igualmente, la DI se considera como algo “que no se va a superar, ahí hay un límite, que no se va a curar de la noche a la mañana, ni se curará”, donde se piensa como una condición única e inamovible, mostrando una posición desde el modelo tradicional, considerándola desde el límite y la “anormalidad”, pero lo más sorprendente de esta concepción es el ser considerada como una enfermedad y además crónica, pues no se “cura”. Por otra parte, hay quienes piensan la DI desde una óptica de la diversidad, aludiendo a formas diferentes de ser y aprender.

Esta tensión es polisémica, ya que contrasta el discurso de la discapacidad como falta de capacidades, versus considerar la diversidad de capacidades de los sujetos, lo que hace evidente que la concepción que se tiene frente a una población como tal, es dada por la experiencia particular de cada docente, pues algunos defenderán la presencia de capacidades



Facultad de Educación

cuando han tenido procesos exitosos o positivos y otros verán solo la discapacidad si sus procesos han sido igual de exitosos. Esto se torna riesgoso para los estudiantes con DI, dependiendo que su proceso educativo sea dirigido por docentes que consideran o no sus capacidades según las experiencias que hayan tenido con otros estudiantes durante su experiencia pasando del rechazo a la aceptación, de la indiferencia a la comprensión, de la acogida a la exclusión

También se tienen concepciones y cuestionamientos con relación a los “logros mínimos” esperados para los estudiantes con DI, lo que indica las bajas expectativas que se tienen frente la población, continuando con imaginarios de eternos niños y de personas que no pueden aprender; como lo señala Mike Oliver (1998) *“La discapacidad no está causada por las limitaciones funcionales, física o psicológicas de las personas con insuficiencias, sino por el fracaso de la sociedad en suprimir las barreras y las restricciones sociales que incapacitan”* (p.47)

En relación a las prácticas educativas, los docentes señalan que la mayor dificultad para la educación de los estudiantes con DI es la falta de recursos físicos y humanos en la institución, sugieren por ejemplo que debe contarse con el apoyo permanente de un grupo interdisciplinario así como más material didáctico, al igual reiteran que estos estudiantes deben estar en aulas especiales o recibir una educación personalizada, puesto que por las condiciones no se logra brindar una educación pertinente a esta población. Lo anterior, da pie para poner en cuestión si realmente las instituciones educativas de carácter formal están preparadas para realizar procesos de educación inclusiva luego de casi 20 años de haber empezado en el país, de igual forma cuestionar si se están cumpliendo sus objetivos, puesto que los docentes no ven avances académicos en sus estudiantes y creen que lo único que logran alcanzar con la educación inclusiva es la interacción social.

En este sentido, los docentes reconocen que hacen falta otras ofertas educativas a parte de la educación inclusiva para las personas con DI, ya que la única modalidad de educación no formal pública que hay en la ciudad de Medellín es la Institución Maestro Guillermo Vélez Vélez, el resto son privados o se brindan en IPS. Esta dificultad muestra como el modelo de educación inclusiva no tiene en cuenta los estudiantes con DI, al no tener ofertas variadas para atender sus necesidades, siendo necesario pensar las posibilidades de la educación inclusiva para ofrecer educación pertinente a todas las poblaciones con discapacidad.



Los docentes cuestionan cómo realizar una evaluación cuando desde el MEN solo se dan orientaciones de contenidos y de evaluaciones estandarizadas, las cuales no valoran las habilidades de los estudiantes igual como se perciben en el aula. Una opción estriba en considerar “inteligencias múltiples”, pero se encuentra la barrera ministerial que solo valora las habilidades académicas, en adquisición de habilidades lógico matemática y de lectoescritura de manera convencional, dejando por fuera las diversas habilidades intelectuales y otras opciones curriculares. Concluyen los docentes que el discurso de la educación inclusiva debe presentar un cambio que empiece por las directrices ministeriales, con una transformación guiada al reconocimiento de la diferencia, brindando múltiples posibilidades de demostrar los aprendizajes por parte del estudiante, con la posibilidad de ofertar múltiples estrategias para que todos los estudiantes puedan acceder a los servicios educativos que respondan a sus necesidades.

También se menciona que existen dificultades a la hora de ingresar los estudiantes con DI al SIMAT, considerando que este presenta categorías que se encuentran desactualizadas de acuerdo a las últimas versiones de la APA y la AAIDD para categorizar a los estudiantes. En el SIMAT se encuentra la categoría de “deficiencia cognitiva (retardo mental)”, categoría que, si es buscada en las diferentes versiones de los manuales de diagnósticos o referentes teóricos, no existe. Por ejemplo, al colocar “retraso mental” dentro del paréntesis, nos remite a la categoría diagnóstica que fue utilizada hasta mediados del siglo XX que consideraba que la discapacidad, en sus términos la deficiencia, era únicamente un atributo de la persona, desconociendo el rol que ha jugado el enfoque multidimensional en las nuevas conceptualizaciones.

En sí, es evidente que en nuestro contexto coexisten muchas dudas frente al proceso educativo inclusivo y más con la población con DI, pues es incierto como llevar los procesos de educación para todos con una población que ha sido estigmatizada bajo las discapacidades de la cognición y la inteligencia. Por ello es un reto educativo la inclusión de la población, ya que los docentes tienen dudas frente a qué contenidos enseñar, qué adecuaciones curriculares realizar, cómo realizar la promoción y con qué objetivos.

- **Con el equipo coinvestigador**

En este orden, los hallazgos recogen visiones de profesionales de apoyo, como también desde la experiencia de la coordinación de la UAI, en las cuales puede leerse que muchas de



Facultad de Educación

las concepciones alrededor de la DI, intentan establecer un modelo más amplio, al considerar que es en la persona donde están las limitaciones, pero al tiempo, retomando el concepto de discapacidad desde la CIF (2001) donde se define la discapacidad desde un punto de vista relacional, es decir, como resultado de interacciones complejas entre las limitaciones funcionales (físicas, intelectuales o mentales) de la persona y del ambiente social y físico que representan las circunstancias en las que vive esa persona. Se establece que la discapacidad incluye no solo las limitaciones personales, sino también de los factores contextuales que limitan la actividad y restringe la participación de las personas. En este sentido, hablar de “discapacitados”, “limitados”, “retardaditos”, o pensar que “no va a ser capaz o solo va a llegar hasta quinto de primaria”, son expresiones que desconocen el contexto y se remiten a concepciones donde se ha puesto a la persona en aras de la “deficiencia”. Igualmente se considera la DI como algo estático, desconociendo que la inteligencia se desarrolla de acuerdo a las oportunidades que brinda el contexto. Según López Melero (2010) *“hay que comprender que, quizás, esta condición no esté dada inicialmente en nadie: se construye a medida que el contexto no ofrece posibilidades de desarrollo”* (p.462). Por otra parte, también se revela que aún existen concepciones peyorativas al utilizar palabras ofensivas como “bobo” para referirse a las personas con DI, faltando al respeto del ser y concibiéndolos como personas “faltos de entendimiento y razón” (RAE, 2017).

Lo anterior puede relacionarse con que el modelo educativo colombiano, no oferte una educación pensada en las verdaderas necesidades de los estudiantes con discapacidad, tal y como se expresa en esta reunión: “el problema de la discapacidad no es el estudiante sino el modelo de educación que existe actualmente”, puesto que solo se está pensando en las limitaciones de la persona y no en las barreras de aprendizaje y actitudinales existentes en los contextos educativos. De igual modo, se reconoce que, si el sistema escolar en el que nos inscribimos no responde a las necesidades escolares de la población, es reconocer que el modelo de educación inclusiva ha fallado, siendo necesario brindar más ofertas educativas que respondan a las necesidades de la población. También, la necesidad de un modelo educativo que tenga en cuenta la formación docente, la capacitación en diversas áreas, así como el bienestar de los estudiantes, donde se tenga más en cuenta el ser. Asimismo, se piensa que las personas con DI no pueden adquirir aprendizajes más especializados y complejos, pues se considera que solo llegan a quinto, marcando un estándar en el aprendizaje



Facultad de Educación

ya que en general se concibe que solo pueden adquirir pocas competencias básicas. Se muestra además el trato inadecuado de los procesos de educación inclusiva en estos estudiantes, identificando la gran barrera que hay en el proceso de educación secundaria, falencias que van ligadas a los sistemas de evaluación, promoción y permanencia. Considerar que la educación inclusiva como única alternativa, no responde a las necesidades de esta población, al no poder ofertar educación después del grado quinto, es reconocer que la educación inclusiva no acoge a todas las poblaciones, ni brinda procesos exitosos de educación.

- **Foro Decreto 1421 de 2017**

Este foro fue convocado el 21 de Marzo de 2018, desde la Licenciatura en Educación Especial de la Facultad de Educación la UdeA y la Asociación de Egresados de Especial (ASOEDES) con participación de representantes del MEN y de la comunidad educativa local, especialmente docentes y directivos docentes. Uno de los propósitos fundamentales radica en la discusión y análisis del Decreto y sus implicaciones educativas para la población con discapacidad y las condiciones profesionales para su implementación, respecto a los grupos poblacionales contemplados.

Se destaca como en la oposición del MEN, la Educación Especial como modalidad educativa “es una violación del derecho a la educación, y el reto es que todos los estudiantes que poseen discapacidades severas puedan estar en la escuela”. Esta afirmación se pone en debate al confrontarse con las realidades institucionales, las cuales no quieren tener personas con discapacidad y no aseguran el acceso, la permanencia, el egreso, siendo estas prácticas generadoras de exclusión. Además, los docentes, siguen manifestando la necesidad de contar con aulas especiales, aulas de apoyo, programas y profesionales especializados para la atención de personas en situación de discapacidad, entre ellas con DI.

Es así, como no se maneja un lenguaje incoherente con las realidades institucionales y la vida de las personas con DI, por parte del MEN, error que a nuestro modo de ver ha ocasionado que se maneje un lenguaje desarticulado entre la normativa educativa, los entes territoriales y las instituciones educativas.

Nos acercamos a 20 años, durante los cuales, en el país, se ha apostado por una educación para todos desde el sistema educativo general, eliminando del sistema las ofertas de educación alternativa. Por otra parte, se pone en cuestionamiento la formación y el rol del licenciado en



Facultad de Educación

Educación Especial, cuando desde el MEN, se plantea que la formación en Educación Especial y la Educación Especial como modalidad educativa constituye una vulneración de derechos. Con lo anterior se ha generado una crisis que también se ve reflejada en la identidad, las condiciones para el ejercicio profesional y en la carrera docente de este licenciado, donde muchos educadores especiales solo pueden optar a trabajar en IPS o colegios privados, o trabajar por pequeños periodos de tiempo con los entes territoriales, pero además negando el papel trascendental que estos licenciados han jugado en promover y desarrollar procesos educativos inclusivos.

Según esta visión del MEN, se reconoce que una de las mayores dificultades de la educación inclusiva, es lo que el representante llama “el efecto avispa”, donde masivamente estudiantes con discapacidad se matriculan en una sola institución, haciendo que esta sea visualizada como una “escuela especial”, ya que muchas instituciones se niegan a posibilitar el acceso y matricular a estos estudiantes. Es lícito preguntar por qué algunas IE niegan el acceso a los estudiantes con discapacidad, y por qué se focaliza la población con discapacidad en ciertas instituciones, como ocurre en nuestro contexto con la IE Francisco Luis Hernández, que se ha vuelto el “panal”, pues por su historia en la atención de población con discapacidad, los padres optan por esta, independientemente de su lugar de ubicación respecto a sus ubicaciones geográficas, dado que la visualizan como una escuela especial o como la única que acepta a sus hijos sin importar la discapacidad, lo que ha dado como consecuencia que más de la mitad de sus estudiantes, sean estudiantes con discapacidad.

Según el representante del MEN, en los datos del SIMAT se estima que el 50% de personas con discapacidad matriculados, son estudiantes con DI, cifra que reconoce que esta población es la más numerosa en el sistema educativo, sin embargo, contrastando esta información con los datos estadísticos de egreso y promoción, solo el 45% aprobó la básica primaria como último grado, mientras que el 30,81% no ha aprobado ningún grado escolar (Antioquia, 2015, p. 27), Se estima que el 90,5% no ha terminado la educación secundaria y el 71,9% ni siquiera ha terminado la básica primaria (Henao, Verdugo y Córdoba 2015, p. 681), cifras que denotan el precario avance escolar de la población. Al respecto cabe otro interrogante, acerca de si la población con DI es tan numerosa en las aulas escolares, por qué no se han hecho las modificaciones al sistema educativo para responder a sus necesidades, evidenciando las anteriores cifras que la población sigue fracasando en su proceso educativo.



Es cuestionable, además, cómo se atenderá a la población joven y adulta con DI, pues en nuestro contexto se encuentra que ese 30,81% de personas que no han aprobado ningún grado escolar, podrán acceder a esta oferta, siendo necesario cuestionar si esta modalidad educativa tendrá en cuenta las características de las personas con discapacidad o si, por el contrario, seguirá reproduciendo las prácticas del sistema educativo tradicional.

Dentro de los temas abordados, emerge obviamente lo relacionado con el PIAR como una innovación, ya que tendrá en cuenta las necesidades de los estudiantes, para mejorar los procesos de educación inclusiva. Sin embargo, nuevamente debemos recordar que el Decreto 2082 de 1996 ya había establecido que cada establecimiento educativo realizaría proyectos personalizados para las poblaciones con discapacidad, también, encontrándose estrategias de proyectos individuales como los PEP (proyectos educativos personalizados).

6.3.1.1. Análisis general observación no estructurada

Alrededor de la DI, se identifica que existe una falta de claridad conceptual que lleva a confundir las características de esta con discapacidad motora y discapacidades psicosociales, especialmente de esta última, generando desorientación en el momento de brindar los apoyos necesarios para la población y realizar el registro de los estudiantes en el SIMAT, registro que además se ve obstaculizado, desde la voces de las profesionales de apoyo, por la desactualización y la poca claridad de las categorías diagnósticas.

De esta manera, puede plantearse que frente a la DI, que los actores educativos han tejido diferentes concepciones que desconocen el modelo social y de derechos de la discapacidad, pues siempre ubican en la propia persona las dificultades para el desarrollo de sus habilidades, evidenciando lo anterior en expresiones como *“tiene dificultades para aprender”*, *“egresarlo es algo difícil”*, *“tiene un límite cognitivo”* *“retardaditos”* *“él no va a sacar una carrera profesional”*, *“sólo llegará hasta quinto de primaria”* entre otros, sin mencionar las frases peyorativas que también utilizan para referirse a las Personas con DI. Lo anterior señala imaginarios y postulados que ubican a estos en lo no humano, categorizándolos según sus limitaciones, en este sentido Brogna (2012) plantea que, *“el valor que damos a la razón (entendimiento, inteligencia y lenguaje) como “esencia de lo humano”[...] influye como regla y como objeto a medir; como esquema de valoración y como elemento a valorar”* (p.19).



Cabe destacar, que de acuerdo a los datos presentados por la Secretaría de Educación, el representante del MEN y el registro en el SIMAT de las cinco instituciones educativas, la población con DI es la que mayor prevalencia tiene dentro de los establecimientos educativos en la ciudad de Medellín, pero aún con estas cifras, no se han realizado estudios que profundicen sobre las condiciones en las que ingresa, permanece, deserta o egresan estos estudiantes, pues las cifras solo arrojan datos numéricos que no permiten hacer una lectura de la realidad educativa con la población.

Con respecto a las prácticas inclusivas, se encuentra que en general los actores educativos no confían en las capacidades de los estudiantes, ya que asocian la DI con “limitación intelectual”, con dificultades para aprender, razonar, pensar y comprender, trayendo consecuencias en la enseñanza, ya que no saben qué contenidos enseñar o solo imparten mínimos de aprendizaje, siendo la educación más un favor, que un derecho. Se reconoce al estudiante como un problema, el cual necesita una educación personalizada, contar con profesionales especializados, con aulas de apoyo o educación especial. Cuando se habla de la persona con discapacidad como sujeto que puede aprender, solo se menciona que las estrategias de flexibilización curricular le permitan alcanzar “algunos de los objetivos”, mostrando así que en el mejor de los casos solo se presume la adquisición de determinadas competencias básicas, y no en todas como lo hacen sus pares.

De igual modo, los docentes no se sienten capacitados para realizar los procesos de inclusión, se resisten a reconocer las habilidades en la población, y poseen miedos que están en la forma de evaluar y demostrar los aprendizajes de los estudiantes, no tienen claro cómo hacer el proceso de promoción a educación secundaria, bache que demuestra que los diferentes actores no están capacitados para realizar esta promoción de grado y no los proyectan para continuar a la educación superior. Por ejemplo, varios docentes responden que esto se debe a que en secundaria el proceso es más exigente, que los estudiantes no pueden adquirir conocimientos académicos y habilidades superiores, que llegan a un límite cognitivo, pues no poseen un desarrollo cognitivo y mental. Los docentes se enfocan más en desarrollar los contenidos del currículo que en conocer a los estudiantes, desconociendo las particularidades y necesidades de cada uno, concepciones y prácticas que demuestran el gran desconocimiento docente y la incapacidad del sistema para ofertar educación de calidad a la población con DI.



Estas son algunas de las problemáticas y barreras que afectan directamente al estudiante, pues se reconoce que, en este proceso, existe sufrimiento por parte de estos, como lo describe el estudiante con DI al hablar de su proceso educativo. Desde la visión de los profesores y directos el tema del egreso se convierte en un gran dilema, cuando se manifiesta que *“egresar una persona con discapacidad intelectual es algo difícil”*, pues se deben reconocer las falencias a nivel educativo para asegurar a los estudiantes no solo su egreso, también su acceso, permanencia y promoción, pero que en este sentido, *“el problema de la discapacidad no es el estudiante sino el modelo de educación que existe actualmente”*, tal y como afirma uno de los participantes.

Llevamos más de 20 años del decreto 2082 de 1996, el cual reglamentó la educación de las personas con discapacidad en las escuelas regulares, reconociendo por muchos docentes la necesidad de otros ambientes escolares para la población, en especial con DI, pues el modelo actual pone barreras tanto en los modelos educativos como en la misma comunidad educativa, esta se deja ver en la siguiente idea que recoge la percepción humanista y controversial de muchos docentes: *“traer a los estudiantes con discapacidad al aula regular es algo que generó caos y los sigue generando, porque a ellos les toca sufrir mucho en esas aulas”*. Lo anterior señala como el modelo de educación inclusiva presenta dificultades en la formación docente, en la atención a la población con discapacidad, en brindar ofertas evaluativas acordes y asegurar la permanencia e ingreso no solo en la institución, sino del sistema educativo a nivel de la educación básica.

Por su parte, el MEN tiene una postura acerca de la Educación Especial como *“vulneración del derecho a la educación”*, pues se debe asegurar el derecho de todos los sujetos a ingresar al aula regular, lo cual podemos contrastar con las problemáticas que ellos mismos mencionan, como es la negación de la matrícula de instituciones a personas con discapacidad, teniendo que buscar opciones de IE donde los acepten, llevando a que todas estas personas se matriculan en una misma institución. Se encuentra que el ministerio no maneja un lenguaje coherente con las prácticas institucionales, pues muchos docentes no saben cómo responder a lo estipulado por la normativa educativa, como es el caso del Decreto 1421, donde por ejemplo, no se tiene aún una ruta clara de cómo realizar los PIAR, proceso que al día de hoy muchas instituciones no han podido iniciar, considerando que muchas de estas ni siquiera cuentan con profesionales de apoyo, y reconociendo además que no existe



Facultad de Educación

un acompañamiento gubernamental que permita reconocer las dificultades y avances de los procesos educativos, lo que lleva a que existan normativas que sin ser evaluadas son derogadas por nuevos decretos, los cuales tampoco tienen en cuenta las realidades institucionales.

Como ha ocurrido en la país, en una de nuestras instituciones de la investigación, se reconoce un trabajo de inclusión de la población, en cuanto a la estrategia de tener aulas paralelas, las cuales se constituyen por estudiante con un mismo diagnóstico, en el caso DI, sin embargo, también se reconoce que seguir la secundaria es “seguir con el proceso de socialización” u optar por pasar a ofertas de educación para el trabajo y le desarrollo humano, que los “orienta en sus competencias”; contando en la ciudad solo con una oferta alternativa para la atención de personas con DI. Sin embargo, esta no es suficiente para atender a toda la población de la ciudad, considerando las dificultades de la población en el sistema regular, donde se ha hablado de pocos casos que han logrado egresar del sistema educativo, reconociendo que algunos han egresado sin adquirir las competencias necesarias, ya que en general se comparten ideas como: “él no va a poder saber nunca y por eso debemos egresarlo como sea”, lo que indica que en su mayoría la población está fracasando dentro del sistema escolar y necesita de otras ofertas, y de igual modo, en las instituciones se reconoce la falta de ofertas en otras modalidades educativas.

En nuestros hallazgos, se hace mención especial de la familia, especialmente por parte de los docentes, en este caso para insistir en su rol como facilitadora de los procesos académicos, siendo necesario establecer una comunicación asertiva entre escuela y familia, para mejorar así los procesos de educación inclusiva.

Por otro lado, se da gran importancia al sector salud como facilitadores del proceso de desarrollo del sujeto, apoyando con los procesos de diagnóstico oportuno, claro y positivo, ameritando capacitación de los diferentes sectores que permita manejar un lenguaje común en pro del desarrollo de la población y en clave, no solo del derecho a la educación, sino de otras concepciones de la discapacidad y de la DI en singular, superando el determinismo biológico predominante.

Se puede concluir que el proceso de educación inclusiva para la población con DI, necesita una reorientación, donde se brinde una oferta educativa diversa, se tenga en cuenta múltiples opciones de educación siempre con principios y criterios de calidad que contemple



Facultad de Educación

toda la edad escolar, siendo acorde a las necesidades y características de los estudiantes, permitiéndoles un mejor desarrollo y condiciones de vida, para lo cual es necesario una formación de docentes capacitados para atender la población, apoyo y directrices claras y pertinentes en el acompañamiento e implementación de las políticas educativas y un trabajo intersectorial permanente entre salud, educación y familia, responsabilizando los a los tres actores en el proceso educativo

Finalmente, una conclusión más esperanzadora, es la hallada entre las concepciones de los profesores, acerca de que no se puede considerar la discapacidad como un concepto acabado, sino reconocer esta como una construcción social, identificando primero, que la sociedad está excluyendo la realidad de un colectivo minoritario.

6.3.2. Observación estructurada

El instrumento de observación estructurada toma suma importancia en la investigación al permitir registrar las prácticas de educación inclusiva desarrolladas directamente en las aulas de clase de las cinco IE; el cual se estructuró a partir de 6 categorías con sus respectivos indicadores: Enseñanza (11), aprendizaje (11), evaluación (11), interacción (12), recursos (10) y el ámbito institucional (10), valorados en una escala de frecuencia tipo Likert (Pocas veces “PV”, Algunas veces “AV”, Casi siempre “CS” y Siempre “S”); además se dio un espacio para describir el indicador de ser requerido. Este instrumento se construyó con base en la Guía Herramienta Integrada. Autoevaluación, Plan de Mejoramiento y Plan de Acción Institucional de la Secretaría de Educación de Medellín (2016); Índice de inclusión, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuela de Tony Booth y Mel Ainscow (2000); Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje (2008); Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva del Ministerio de Educación Nacional (2017) y el Índice de inclusión del Ministerio de Educación Nacional. (Anexo #17).

La observación se desarrolló durante un mes, entre agosto y septiembre, realizando un total de 13 observaciones en diferentes instituciones, con una sesión por salón de aproximadamente una hora, los grupos observados fueron 1°, 3°, 4°, 5°, 6° y 7°. Estas fueron diligenciadas por las PAP de cada institución y de los estudiantes que realizan el proyecto. Se destaca de los grupos observados que están integrados entre 15 a 43 estudiantes aproximadamente, con

edades que oscilan entre los 8 y 15 años, entre estos, de 1 a 17 estudiantes diagnosticados con DI, se resalta que una de las instituciones cuenta con aulas paralelas donde todos los estudiantes tienen diagnóstico de DI (17). Por otra parte, los docentes presentes en la observación cuentan con edades entre 29 y 53 años, con un tiempo de experiencia de 3 a 32 años, en la institución entre 1 y 23 años y trabajando con población con DI de 0 a 25 años. Se realiza la sistematización e interpretación en un formato de Excel denominado “Sistematización e interpretación observación estructurada” (Anexo #18), donde encontramos la siguiente información:

- **Enseñanza**

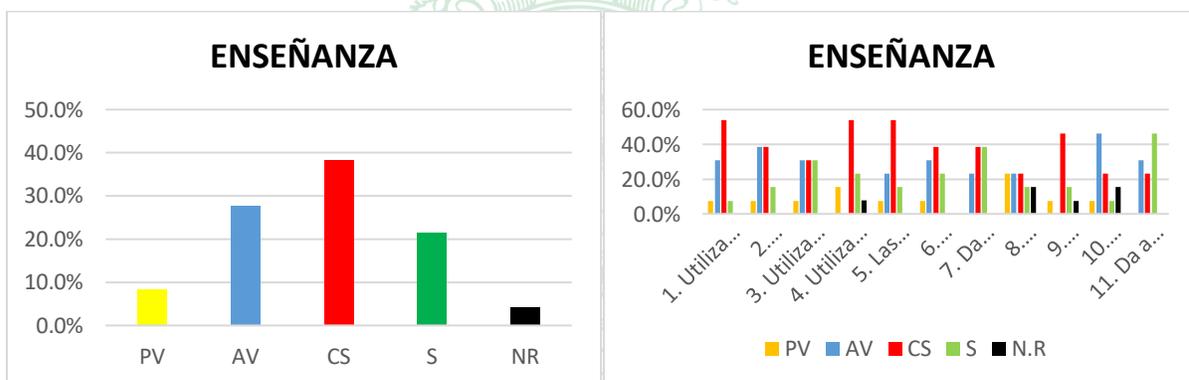


Gráfico 1. Categoría enseñanza

Gráfico 2. Indicadores Categoría de enseñanza

En la categoría de enseñanza, como se identifica en el gráfico 1, el 38,4% de los profesores, CS utilizan diferentes estrategias de apoyo para garantizar los procesos de percepción, comprensión y procesamiento de la información, así como uso de recursos de apoyo que faciliten la toma de apuntes para los estudiantes, clases planeadas de acuerdo a las capacidades, intereses, necesidades, experiencias, características lingüísticas y comunicativas, se brindan estrategias para la realización de tareas, considerando mayor tiempo para su realización, para atender a más de una fuente de estímulos e inhibir distractores, variedad de actividades como debate, presentación oral, redacción, dibujo, resolución de problemas, uso de la biblioteca, audiovisuales, tareas prácticas o tecnologías de la información. PV el 8,3% enseñan a los estudiantes con DI a hacer presentaciones orales, escritas u otras formas, tanto individuales como grupales, al contrario, el 21,6% de los docentes, S dan los mismos contenidos y conceptos que a sus pares sin discapacidad. Entre 76,8% AV y CS ofrece opciones al estudiante con DI para la toma de decisiones, su satisfacción con los logros e

incrementar el grado de vinculación con su propio aprendizaje. Entre 76,8% CS y S da instrucciones a los estudiantes con DI de modo claro, sencillo y fraccionado. Por lo general, el 92,1% AV CS y S se encuentra que utiliza estrategias para conectar el conocimiento previo con el nuevo conocimiento de los estudiantes. Entre PV, AV y CS el 69% emplea estrategias para planificar y anticipar las rutinas de clase, organizar un plan de trabajo y monitorearse, con el fin de verificar si cumplen las metas propuestas.

En la descripción de los indicadores, la mayoría de apoyos brindados por los docentes se dan de diferentes formas, verbal, con información audiovisual, usando recursos gráficos, digitales, fichas, material concreto. Sin embargo, se destaca que muchos de estos destinan tiempo para realizar apoyos individualizados, asignando un compañero tutor. Tratan por lo general de indagar por las dudas que pueden tener los estudiantes y que los motiva para reconocer sus logros. De igual modo reconocen los diferentes ritmos de aprendizaje y capacidad de los estudiantes, considerando la realización de las actividades según sus características. Algunos destacan el planear para estudiantes con necesidades similares, al adaptar la clase para que corresponda a los contenidos de la malla curricular, así como ajustar en tiempos y nivel de exigencia en las tareas.

De acuerdo a lo anterior, encontramos que la enseñanza en los procesos educativos inclusivos se encuentra en un 21,6% (S) de alcance, un porcentaje muy bajo considerando que solo se apuesta en nuestro contexto a la educación inclusiva. Sin embargo, encontramos que la mayor frecuencia se encuentra entre AV y CS, que corresponde 27,6% y 38,4%, porcentajes que nos informan sobre un acercamiento significativo a prácticas inclusivas. Por otra parte, se visualiza que 8,3% de PV en la realización de prácticas de enseñanza inclusiva, aumentando a esta cifra el 4,2% que no responde (N.R), siendo porcentajes muy bajos para decir que las prácticas no buscan llegar a ser inclusivas.

• Aprendizaje

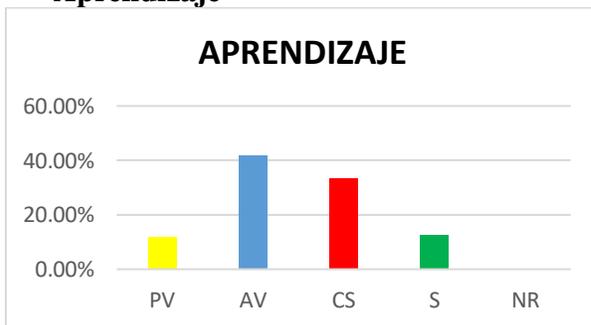


Gráfico 3. Categoría aprendizaje

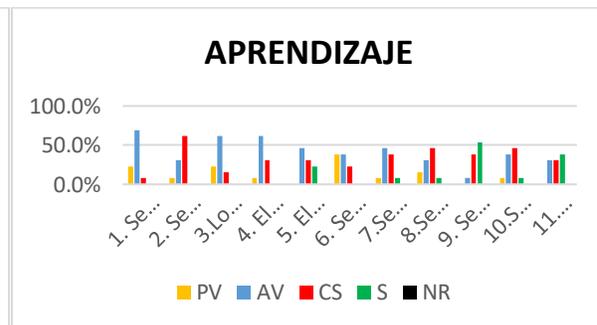


Gráfico 4. Indicadores Categoría de aprendizaje



En la categoría de aprendizaje, se visualiza que el 41,95% (es decir menos de la mitad), AV involucra a los estudiantes con DI en su propio aprendizaje permitiéndoles participar en la elección de temas, actividades de clase y opciones de evaluación, disponer de disponen de múltiples herramientas flexibles, accesibles y formas de acción y expresión del aprendizaje, resolución de problemas y construcción de productos, así como posibilitar que el ambiente del aula, su organización y otros recursos contribuyan al aprendizaje autónomo del estudiante con DI, con apoyos utilizados para que los estudiantes progresen en su aprendizaje, en sus habilidades y profundizar en su conocimiento, al potenciar el desarrollo de habilidades comunicativas que permitan comprender las intenciones del otros y fortalecer la interpretación de claves relacionadas con el lenguaje no verbal.

El 33,57% CS posibilita que los estudiantes con DI aprenden colaborativamente teniendo en cuenta sus características, estilos y ritmos de aprendizaje, así como estrategias que permitan al estudiante el cambio conceptual, mayores niveles de simbolización, representación y abstracción, como también, las actividades de cierres cognitivos para potenciar habilidades de memoria (almacenar, elaborar, recuperar la información,) sensorial, episódica, semántica y procedimental. Por otra parte, el 12,58% S potencia en los estudiantes, su independencia en la realización de habilidades prácticas para la vida diaria y en la escuela, como relacionar las habilidades conceptuales de lectoescritura y lógico matemática en todas las asignaturas. Por otro lado, el 77% PV y AV consulta a los estudiantes con DI sobre el apoyo que necesitan para mejorar en su aprendizaje.

En la descripción de los indicadores, se describe que algunos docentes permiten que los estudiantes se involucren en su proceso evaluativo, mientras otros argumentan que los contenidos ya están establecidos y por ello los estudiantes no se involucran en su proceso de aprendizaje, asimismo consideran la posibilidad de trabajar de manera colaborativa con ayuda de sus pares o agruparse por habilidades. También, reconocen la importancia de un trabajo personalizado el cual hace que mejoren los procesos educativos, así como la posibilidad de realizar algunos cambios conceptuales según las necesidades de los estudiantes. De igual modo se busca la independencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como hacer cierres cognitivos sobre sus procesos de aprendizaje, como también conscientes de sus errores, por lo general destacando los de lectoescritura.

Se puede concluir que en relación al aprendizaje, se encuentran en un alcance de S del 12,58% cifra que nos muestra un desarrollo bajo de la practica inclusiva, de igual modo, encontramos un 41,95% de AV y 11,89% de PV sobre la realización de acciones inclusivas de aprendizaje, lo que manifiesta que más de la mitad no realizan estas prácticas, mientras que un 33,57% CS se acercan a estas, estado que devela que no es inclusivo el proceso educativo en lo que respecto a la diversidad y necesidades de aprendizaje.

- **Evaluación**

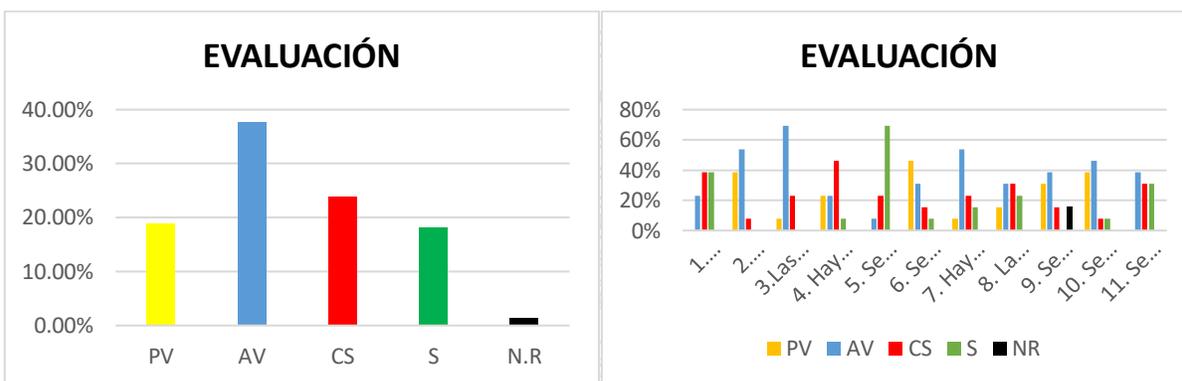


Gráfico 5. Categoría evaluación

Gráfico 6. Indicadores Categoría de evaluación

En la categoría de **evaluación**, el 37,75% AV proporciona diferentes estrategias de autoevaluación para los estudiantes con DI, propuestas según la evaluación formativa, donde estos interiorizan sus aprendizajes, asumen sus resultados y plantean cómo mejorarlos, mostrando relación entre la evaluación y el seguimiento de los planes de apoyo, al evaluar de acuerdo a variables socioculturales, cuando se implica a los estudiantes en la evaluación del aprendizaje de los demás, haciendo devolución de información que les permita reconocer lo que han aprendido. El 23,78% CS hace evaluaciones diferenciadas para los alumnos con DI, de acuerdo con el ritmo del trabajo, nivel de conocimiento y habilidades. PV el 18,89% en la evaluación realiza procesos de seguimiento atendiendo a los proyectos personalizados de los estudiantes, mientras que S el 18,18% hace evaluaciones de manera cuantitativa a estudiantes con DI. De la misma forma, se considera que el 77% CS y S proporcionan alternativas en tiempos y acciones para responder a las preguntas y tareas que se hacen, mientras que AV y CS el 61,6% flexibilizan para responder las necesidades de los estudiantes como características comunicativas, edad, ritmos, estilos de aprendizaje, procesamiento de información, tiempos de atención y fatiga.

Al describir los indicadores, se observa que los docentes flexibilizan en tiempos y exigencias, sin embargo poco permiten la implicación de los estudiantes en el proceso evaluativo, aunque algunos docentes cuentan con estrategias de autoevaluación y heteroevaluación, se considera que los indicadores curriculares ya están establecidos para ser modificados, por ello los docentes son los que realizan las adecuaciones y flexibilizaciones; asimismo, realizan devoluciones en la evaluación de manera personalizada, pues no consideran necesario un proyecto evaluativo para valorar a los estudiantes. Encontramos que la evaluación está en un 18,18% S de desarrollo como práctica inclusiva, mientras que el 18,89% PV y 37,75% AV habla del bajo desarrollo inclusivo de la práctica evaluadora, mostrando una tendencia que describe el bajo alcance en las prácticas educativas en evaluación.

- **Interacción**

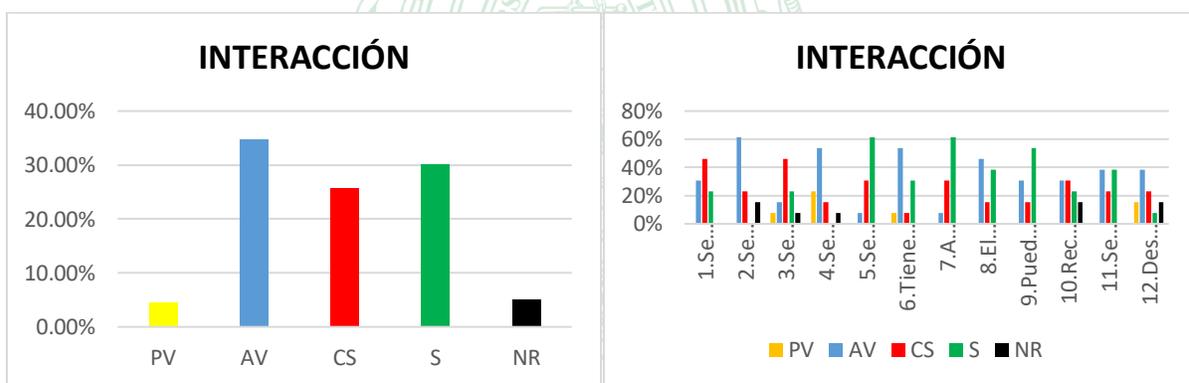


Gráfico 7. Categoría interacción

Gráfico 8. Indicadores Categoría de interacción

En **interacción**, se identificó que se da con mayor frecuencia la escala de AV equivalente al 34,61% en la creación de grupos colaborativos, comunidades o grupos de aprendizajes, en expectativas altas del aprendizaje para todos y con respeto a las necesidades de cada uno, en el fomento en el ambiente de aprendizaje de la participación activa y la inclusión de cada alumno con DI y en el deseo de los estudiantes por compartir sus conocimientos y habilidades; CS 25,65% vela porque los estudiantes con DI se sientan acogidos dentro del aula, se les orienta sobre cómo y cuándo deben pedir ayuda; 30,12% S promueven el respeto hacia los estudiantes, con prácticas que permitan a los estudiantes relacionarse con los demás compañeros y con la posibilidad de participación en todas las áreas curriculares; el 61,6% AV y CS el profesorado reconoce el esfuerzo, el tiempo suplementario que necesitan y emplean algunos estudiantes con DI para utilizar los instrumentos en el trabajo práctico; AV y S el

77% establecen reglas para que los estudiantes con DI sepan seguir turnos para hablar, escuchar y pedir aclaraciones a los compañeros y al profesorado.

En la descripción, se señala que las aulas de clase velan por el respeto y la aceptación de la diversidad; durante la observación no evidenciaron creación de grupos colaborativos y de comunidades de aprendizaje y señalaron la persistencia del trabajo individualizado; se reconoce que en la mayoría de los casos los docentes no manejan expectativas altas frente a los logros de los estudiantes con DI por lo que estos les exigen menos en sus actividades. Por lo anterior, se nota en recursos que hay un cambio respecto a las otras categorías, con un nivel de alcance S del 30,12% en relación a las prácticas inclusivas, mientras un 26,65% CS está tendientes a estas. Por el contrario, solo 4,49% PV y 34,61% AV están alejados de estas. Lo que indica que las interacciones son cercanas a las prácticas inclusivas.

- **Recursos**

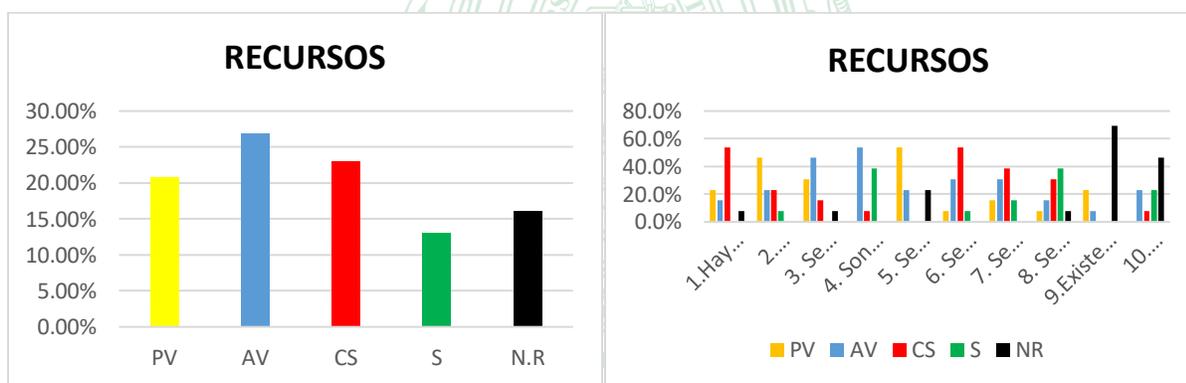


Gráfico 9. Categoría recursos

Gráfico 10. Indicadores Categoría de recursos

Respecto a **recursos**, se registra que 20,77% PV los materiales curriculares reflejan los contextos y experiencias de todos los alumnos, se involucra a los estudiantes en el diseño del material didáctico para sus compañeros y para ellos mismos; AV 26,93% los profesores facilitan que los estudiante utilicen la biblioteca y los recursos tecnológicos por ellos mismos, como el disponer de materiales adaptados; CS 23,07% dan diferentes apoyos para el aprendizaje en casa cuando el estudiante no puede asistir a la institución. La mayoría de los formatos 69,2% no responden (NR) al indicador que indaga por la existencia de materiales tipo TIC para las personas con DI.

En la descripción se reconoce que en algunas instituciones no existen materiales adaptados para las personas con DI y en otras existen muy pocos, por ejemplos textos diferenciados; para la utilización de materiales y espacios de la institución, como la biblioteca, refieren que

Facultad de Educación

los estudiantes con DI S requieren apoyo o la presencia de un adulto. La utilización de cartillas, guías y acompañamiento profesional para el aprendizaje en casa se da en una de las IE bajo la estrategia de temporalización y en las demás instituciones se realizan cuando la familia de los estudiantes lo demanda. Dentro del aula se cuenta con la presencia de practicantes, alfabetizadores o tutores y en las instituciones se tienen profesionales de apoyo pedagógico y psicólogos para el acompañamiento académico.

Finalizamos sobre recursos, que solo 13,8% S aportan a las prácticas educativas inclusivas, desarrollo muy bajo para considerar estos como inclusivos, contrastando con 26,93% de AV, 20,77% de PV y 16,5% de N.R como respuestas que exponen que los recursos no son los adecuados para asegurar procesos educativos inclusivos.

- **Institucional**

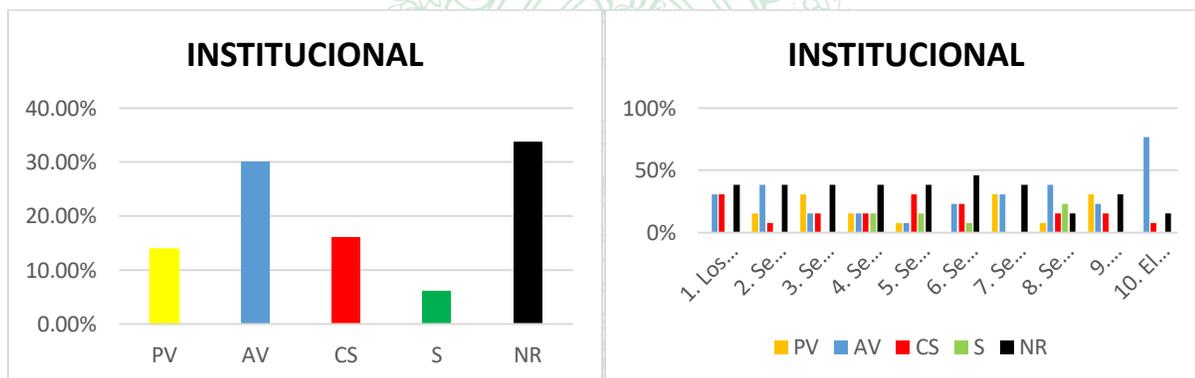


Gráfico 11. Categoría institucional

Gráfico 12. Indicadores Categoría institucional

A nivel **Institucional**, se establece que 13,85% PV involucra a los estudiantes con DI en la planeación y programación de la evaluación. AV 29,99% identifican y utilizan los intereses de los estudiantes para construir el currículum y plantean en este la habilidad para interactuar con materiales, así como considerar la presencia de otros adultos (familiares, tutores, profesores en prácticas, entre otros) en el desarrollo de la clase y realizar convenios con otros actores para la formación en teatro, música, recreación y deportes de estudiantes con DI; Solo el 6,15% S brindan herramientas (cartillas, guías, acompañamiento comprensión de la discapacidad). 30,8% CS hace seguimiento de los logros de diferentes estudiantes para detectar y abordar dificultades específicas. AV y CS 30,8% los resultados de las evaluaciones sirven para introducir cambios en las planeaciones de aula y unidades didácticas ajustadas a las necesidades didácticas y muestra a las familias diferentes formas de apoyar el trabajo escolar de sus hijos en casa. El 61,6% de los docentes caracteriza los estudiantes con DI con

Facultad de Educación

la finalidad de identificar los requerimientos de apoyo que precisan. El 30,8% PV y AV procura desde el currículo desarrollar un entendimiento de las diferencias de discapacidad.

En la descripción de los indicadores se observa que los estudiantes con DI no son involucrados en el diseño de las evaluaciones, refieren que estas se utilizan para reconocer las dificultades y los procesos por mejorar. Frente a la caracterización se define que esta se hace con el propósito de identificar los apoyos que requieren, solo una de las instituciones dice que, aunque se hace caracterización no se realiza con el fin de prestar los apoyos requeridos. En cuanto al currículo, dicen que no se realizan aclaraciones conceptuales que permitan diferenciar las distintas discapacidades y en una de las instituciones plantean que se encuentran reestructurándolo, igualmente describen como única estrategia para los estudiantes con DI la flexibilización curricular. Como acompañamiento familiar se realizan escuelas de padres y se brindan orientaciones por los equipos psicopedagógicos de cada institución. Por último, encontramos que a nivel institucional el 6,15% S y 16,16% CS realizan acciones en pro de la practicas inclusiva, siendo la frecuencia más baja en las categorías, lo que manifiesta que es el ámbito que más necesita estructurarse para hablar de inclusión, se reafirma esta idea con los altos porcentajes sumados de 29,99% de AV, 13,85 de PV y 33,85% de N.R.

6.3.2.1. Análisis general observación estructurada

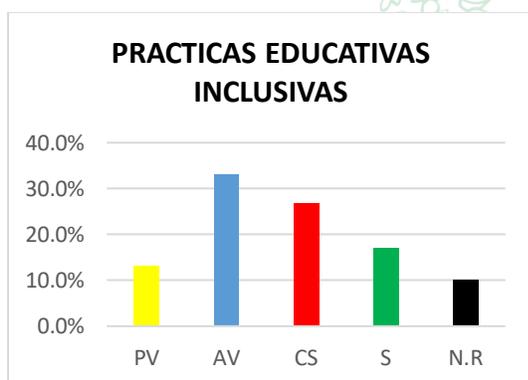


Gráfico 13. Frecuencia de todas las categorías

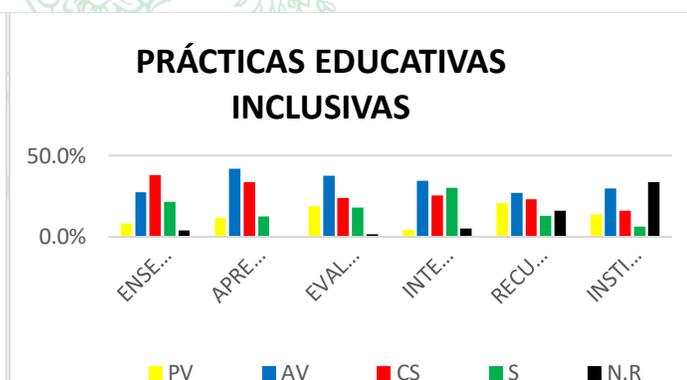


Gráfico 14. Indicadores Categorías observación

Según el objetivo de este instrumento de caracterizar las prácticas de educación inclusiva dentro de las aulas de clase con población con DI, se encuentra de acuerdo al resultado cuantitativo en la valoración de las categorías, que solo el 10% S realizan procesos inclusivos, demostrando el poco avance que existe en nuestra ciudad referente a implementación de



Facultad de Educación

prácticas inclusivas. Por otra parte, se visualiza que 13% PV realizan dichas prácticas, reconociendo que falta mucho en relación a prácticas inclusivas, asimismo, 10,1% NR, identificando que cuando no se respondía se describía que era por no haber observado el indicador o porque no se hace, siendo este un porcentaje negativo frente a las prácticas educativas inclusivas, pues nos devela que no son identificadas o no se hacen.

Es común a todas las instituciones hablar dentro de las prácticas de educación inclusiva para personas con discapacidad de diversidad de estrategias con las cuales los estudiantes pueden dar cuenta de sus procesos formativos tanto de enseñanza y aprendizaje como de evaluación, sin embargo, se nota que hay un sesgo por parte de los profesores ya que estos no tienen en cuenta la percepción de los estudiantes y piensan que las estrategias que ellos brindan son las más pertinentes. Por ello, no se les da voz a los estudiantes para involucrarse en los procesos de diseño y planeación de clases y evaluaciones, priorizando únicas formas de expresar los conocimientos y el aprendizaje, indicando una estandarización de los contenidos, siendo un proceso que desconoce la diversidad, situación contradictoria con los principios de educación inclusiva.

Es de resaltar como se piensa que la inclusión consiste en que todos los estudiantes puedan ingresar al proceso educativo, con las mismas exigencias que los demás, sin hacer distinciones en el proceso, pero al realizar estos procesos normativos se desconoce la heterogeneidad de los estudiantes, vulnerando los derechos de estos.

Por otra parte, las flexibilizaciones que se realizan son por lo general en tiempos y exigencias en las tareas, realizando trabajos personalizados, sin embargo, esto sigue siendo un proceso de integración pues muchos reconocen el trabajo personalizado como un proceso unitario de educación que no está en consonancia con el trabajo escolar que se realiza en el grupo. De igual forma, se piensa la flexibilización curricular como la única estrategia para el proceso inclusivo, desconociendo que la inclusión no solo se debe hacer en las áreas académicas, también en los procesos de interacción y participación institucional, donde la modificación sean propuestas por los estudiantes, pues se argumenta que no se hacen adaptaciones a las evaluaciones y a los contenidos ya que existen unos logros pre establecidos.

Finalmente, se muestra como se piensa que el proceso inclusivo no cuenta con los suficientes recursos para lograr responder a las necesidades de la población con DI, de igual



modo, no existe un currículo que posibilite la inclusión de todas las poblaciones, pues este sigue siendo estandarizado y rígido, sin considerar las características y necesidades de la población, en este caso, con DI. Por ello se encuentra que las tendencias entre AV y CS son respectivamente del 33,1% y el 26,7% frente a las prácticas inclusivas, siendo estas las mayores, lo que indica que las prácticas educativas se encuentran en un estado medio, lo que nosotros llamaríamos en un estado de integración, sin embargo, la inclinación se ve más en AV (33,1%), mostrando que las prácticas educativas inclusivas se encuentran en un estado muy bajo para ser logradas.

6.4. Análisis e interpretación de los resultados en general

El presente apartado da cuenta de los hallazgos globales obtenidos a partir de relacionar las concepciones sobre DI y las prácticas de educación inclusiva, en función al objetivo número 3 de la investigación que conducirá a la comprensión esperada para el objetivo general. La relación se hará a la luz de reconocer cómo esas concepciones de los diferentes actores educativos se convierten en barreras o facilitadoras de los procesos educativos con la población con DI.

6.4.1. Concepciones de DI

Una de las líneas temáticas más reiterada en discapacidad y educación inclusiva, se desarrolla en torno al tema de actitudes, y según los resultados se ha considerado que las *barreras actitudinales* son las principales presentes en los docentes. Nuestro estudio permite comprender que si bien estas son importantes, no son las actitudes por sí solas, sino que se determinan por las concepciones de los profesores, en el caso sobre DI y educación inclusiva para estos. Pues enseñar a todos los estudiantes ya es de por sí un desafío, pero estos consideran que se presenta un gran problema cuando, además se trata de enseñar a un estudiante o varios con DI, en aulas con un número alto de estudiantes. Alrededor de la DI, se identificaron las siguientes concepciones:

- **Concepciones enmarcadas en el individuo**

Es tendencia en los discursos de los docentes y directivos docentes asociar las limitaciones para el aprendizaje de los estudiantes con DI como característica propia de su condición, refiriéndose a dificultades en el desarrollo cognitivo y en habilidades intelectuales *“limitación que tiene una persona para la realización de los procesos de pensamiento de forma*



adecuada” (Docente 05), de acuerdo a esto se conciben las dificultades de aprendizaje según López, Echeita y Martín (2010) como “*inherentes a las personas, estables e inmodificables*” (p.162)

Lo anterior se suma a que las concepciones sobre DI, no se desligan de lo que los profesores piensan acerca de la inteligencia y la capacidad de aprendizaje, pues para estos los estudiantes más destacados son aquellos que expresan su inteligencia y los aprendizajes en un alto rendimiento académico, situaciones y potencialidades que no se reconocen como presentes en estudiantes con DI, sino justamente todo lo contrario. En contraposición a esta concepción de los docentes frente a la inteligencia de los estudiantes con DI, se identifica que para las familias sus hijos son inteligentes en la medida que desarrollan otras habilidades a parte de las académicas, como, por ejemplo, el manejo de medios tecnológicos sin saber leer y escribir.

Ha sido notable que en general también se concibe la DI según la asociación que comúnmente las personas realizan con las causas de origen biológico y más concretamente cerebral “*Problemas de aprendizaje del orden biológico*” (Docente- 20), la DI no es entonces una situación interactiva o una limitación del funcionamiento humano como hoy se intenta comprender desde el modelo multidimensional de la AADID y la CDPC, asumida en nuestra legislación según la revisión documental, sino un problema que se produce por una “lesión”, un “daño del cerebro”.

Los docentes y directivos docentes conciben la DI con relación a la lentificación en procesos de desarrollo y aprendizaje, es decir de “*aprendizaje lento*”, según lo cual este modelo mental permanece aún anclado al concepto de retraso mental y aunque se nombra en algunos casos como estudiantes que tiene “*ritmos de aprendizaje diferentes*”, no se trata solo de una diferencia, sino de una gran desventaja, no solo para el estudiante con DI, sino para los mismos profesores y para las IE, en la medida que esta demora en adquisición de aprendizajes y desarrollo de competencias representa el fracaso no solo del estudiante, sino para los profesores y la imagen institucional.

Dentro de estas concepciones, en los docentes, directivos docentes y profesionales de apoyo pedagógico suele encontrarse una percepción homogeneizadora al considerar que las personas con DI poseen características similares por compartir un diagnóstico, atribuyendo particularidades en sus procesos cognitivos y rasgos personales como “*pasivos*”, “*aislados*”,



“cariñosos”, entre otros, lo que señala un desconocimiento de la diversidad humana. Son disímiles a esta postura, las concepciones dentro del núcleo familiar y de los propios estudiantes, pues al preguntar por sus características realizaron una descripción desde sus singularidades dando prioridad a sus atributos y gustos.

Por supuesto estas concepciones de DI corresponden a la historia y las epistemologías propias de la evolución histórica del concepto y las teorías sobre la DI, y entran con contradicción clara con ideas actuales sobre diversidad, por ejemplo, en estilos y ritmos de aprendizaje, pues en realidad en las IE no se lee, no vive la DI como una expresión de diversidad, sino como una clara condición de desventaja respecto a la generalidad de los estudiantes y de las capacidades. En alguna medida se concibe que los estudiantes con DI pueden aprender, el problema es que no poseen y no están en capacidades cognitivas para aprender como los demás compañeros de su edad y grado “*uno se da cuenta de que él todavía está en un proceso un poco más por debajo de lo esperado para la edad*” (Participante 3, grupo de discusión PAP), ni tampoco de aprender lo que la escuela enseña, y por tanto, terminan concibiendo a estos estudiantes como un problema para los fines de la educación y para el prestigio de las IE, generando discordias entre los integrantes de la comunidad educativa, pues las posiciones se polarizan entre quienes apoyan y quienes están en contra de la inclusión de estos estudiantes.

- **Concepción paradójica contexto e individuo**

Se identificó también, una inclinación de las concepciones de los docentes en referencia a las dificultades y limitaciones del aprendizaje tanto de la persona como del contexto: “*No solo la forma como ellos acceden al aprendizaje, sino también como los otros actúan frente a esa necesidad*” (Participante 4, grupo de discusión PAP). Desde estos postulados, se deja de mirar al sujeto como el único responsable del proceso educativo y empieza a inquietarse por el rol de los docentes respecto al aprendizaje, en concordancia con lo planteado por Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría (2006) los docentes consideran que “*las condiciones actúan sobre las acciones y los procesos del aprendiz, los que a su vez provocan unos resultados de aprendizaje*” (p. 124).

Por otro lado, los docentes conciben que los estudiantes requieren de mayor tiempo para alcanzar logros y que debido a sus dificultades en la memoria, el pensamiento, el razonamiento y otros procesos cognitivos, sólo logran alcanzar unos aprendizajes mínimos o



básicos, en estas apreciaciones, el conocimiento se plantea como un proceso cognitivamente mediado, de acuerdo a lo que plantea las teorías implícitas. Esta idea, junto con la anterior permite señalar que, si bien se da un reconocimiento a la influencia del contexto y a los apoyos como facilitadores del aprendizaje, se sigue poniendo la mirada sobre las limitaciones del estudiante.

En consonancia, puede decirse que en esta también se inscriben algunas de las concepciones relucientes de las familias, quienes reconocen en sus hijos “limitaciones” que requieren de apoyos para desarrollar sus habilidades.

- **Concepción contextual**

Las concepciones halladas que se inscriben dentro de esta concepción están en su mayoría plasmadas desde la parte legislativa y orientadora de la discapacidad, las cuales se inscriben bajo el modelo de educación inclusiva y velan por el respeto y valor de la diversidad. Igualmente, algunos de los actores entrevistados se identificaron en esta al considerar que las personas con DI son seres diversos, con diferentes potencialidades desarrolladas de acuerdo a lo que el contexto proporciona, aun así, es una diversidad que se pone en desventaja frente a las demás. En virtud de ello Coll y Miras (1999) citados por López, Echeita y Martín (2010) postulan que de esta concepción los docentes “*entiende el aprendizaje como producto de la interacción entre individuo y ambiente*” (p. 162), sin embargo, esto solo queda en el papel, tal y como se visualiza en la revisión documental realizada, ya que de acuerdo a lo expresado por los diferentes actores entrevistados las limitaciones predominan en el sujeto y no en el medio.

6.4.2. Prácticas de educación inclusiva con estudiantes con DI

Relacionado a la práctica se encuentra las propuestas y miradas que poseen los diferentes actores de la comunidad educativa.

- **Prácticas de exclusión**

Entre las prácticas educativas alrededor de personas con DI se identifican tres grandes posturas, la primera son **prácticas de exclusión**, donde se expresa el disgusto por la población, la dificultad a la hora de brindar alternativas educativas hacia estos ya sea por poseer una actitud negativa o por desconocer el trabajo educativo. Es así, como manifiestan los integrantes de las IE, la poca capacidad para realizar procesos de educación inclusiva, al argumentar que los estudiantes con DI no deben estar dentro del proceso educativo por su



Facultad de Educación

incapacidad de adquirir las habilidades o competencias que se espera sean desarrolladas en la escuela respecto a las áreas curriculares.

Realizar prácticas como tener un currículo homogéneo y estandarizado, donde solo unos pocos estudiantes pueden ser exitosos, desconoce la heterogeneidad de los mismos. De igual modo, se establecen parámetros de normalidad y anormalidad, generando así **procesos de exclusión** que en muchos casos lleva a la generación de prácticas como el bullying, al ser los estudiantes maltratados física, verbal y emocionalmente, tanto por compañeros como por profesores, trayendo esto un sufrimiento de los estudiantes hacia los procesos educativos y hacia la escuela *“nos ha dado muy duro el bullying, la sanción, que tiene que estar en la institución porque la institución la tiene que recibir pero no porque la niña aprenda”* (Participante 13). Como alternativa al no ser reconocidos en el sistema escolar los estudiantes debe buscar acogida en otras ofertas educativas y desertar del sistema regular.

Es así, como en las concepciones tanto de padres como de la comunidad educativa en general, se sigue gestando la idea de una educación personalizada para las personas con DI, refiriendo la búsqueda de ofertas o programas educativos especializados. Por ello, las instituciones esperan que los estudiantes lleguen aproximadamente a la adolescencia para que puedan acceder a otro tipo de ofertas como son las del trabajo y desarrollo humano.

Del mismo modo, se encuentra como varios docentes y directivos docentes se niegan a recibir personas con DI argumentando que no son de educación especial o que no se cuenta con docentes de apoyo pedagógico; la mayoría de las veces, aceptando esta población por obligación frente a las acciones de tutela que interponen las familias o por temor a las sanciones estimadas por la legislación, como se expresa de la siguiente forma: *“ella necesita un colegio especial, nosotros la recibimos acá porque la tenemos que recibir”* (Participante 13) sin embargo, continúan realizando prácticas que desconocen la diversidad, descuidando y homogeneizando todo el proceso educativo desde la enseñanza hasta la evaluación, sumado a las actitudes negativas de los docentes, los cuales argumentan que la población debe ser atendida por personas que estudian educación especial, teniendo bajas expectativas sobre el proceso educativo al concebir que lo máximo que pueden obtener son procesos de socialización. Lo anterior crea rivalidades con las familias, las cuales muchas veces entran riñendo contra el proceso educativo, luchando desde el acceso hasta la permanencia de los estudiantes, con lo cual se genera un ambiente que desvincula los procesos familiares con los



institucionales, en la medida que se acusan recíprocamente de incumplimiento y de irresponsabilidad con los procesos reales de educación inclusiva, con la idea generalizada de que *“con la familia no hay un buen vínculo, hay una ruptura”* (Participante 1, grupo de discusión PAP)

- **Prácticas integradoras**

La otra postura manifiesta **prácticas integradoras**, donde si bien se reconoce a las personas con discapacidad como sujetos con igual derecho a participar en los diferentes espacios, como es el educativo, se sigue señalando en la persona la dificultad o el límite, apostando así que el proceso educativo sea diferenciado: *“no es que ellos no lo vayan a lograr sino que obviamente van a tener un aprendizaje a un ritmo un poco más lento, y van a necesitar apoyos permanentes y ajustes para poder alcanzar ciertos aprendizajes”*

(Participante 3, grupo de discusión PAP). Por ello las instituciones en general argumenta que existen muchas dudas frente a los procesos educativos dirigidos a la población con DI, y que si bien existen decretos y orientaciones estos no orientan en los procesos, pues no son socializadas a la comunidad, ni mucho menos se capacita a los docentes para trabajar de acuerdo a estas.

Los docentes tienen dudas en sus prácticas sobre qué contenidos enseñar, acerca de cómo realizar las adecuaciones curriculares, así como en los procesos de evaluación y promoción. Consideran que deben existir otros espacios de educación formal para la población, pues aceptan que es difícil asegurar los procesos de ingreso, permanencia, promoción y egreso de los estudiantes, admitiendo que cuando egresan lo hacen sin alcanzar los logros y competencias establecidas para el grado escolar, siendo la alternativa repetir el año o ser promovidos, al expresar por ejemplo que *“él no los va a poder saber nunca y por eso debemos egresarlo como sea”*(directivo docente_observación no estructurada), con el fin de *“sacarlos de la institución”*

Por consiguiente, se encuentran que docentes y PAP mencionan los estilos y ritmos de aprendizaje, pero esto se queda solo en el discurso, pues no se identifica este saber dentro de sus prácticas; se ve cuando muchos de estos no reconocen los esfuerzos de los estudiantes en los procesos educativos, pasando estos desapercibidos, ignorando su voz dentro del proceso educativo, inflexibilizando los logros y contenidos, así como comparando constantemente con sus pares sin discapacidad, reproduciendo concepciones enmarcadas en el individuo, al



Facultad de Educación

mostrar a las personas con DI en falta: *“de las prácticas educativas que vienen esas dificultades cuando todos tienen que salir al tablero y él todavía no sabe leer ni escribir, entonces claro, cuando sale se pone en evidencia la dificultad”* (Participante 8, grupo de discusión PAP), donde en la escuela solo puede adquirir procesos de socialización y con la necesidad de un trabajo personalizado, siendo el maestro de apoyo quien es visualizado como la persona que debe trabajar con ellos. Por otra parte, las actitudes de los docentes hacia el proceso educativo son de minimizar el proceso, bajando los niveles de exigencia, con talleres menos rigurosos, donde no se les enseña lo mismo que a sus pares, por lo general “regalando” la nota, y el avance en el proceso educativo a partir de la promoción de grado, es visto como un favor de los docentes, tal y como lo expresa uno de los docentes entrevistados *“el contexto y la herramientas no permiten más que regalar la nota”* (docente 39)

El proceso de ingreso es complejo desde un principio, al exigir diagnósticos para que los estudiantes puedan ingresar, encontrando que sigue siendo confuso y desactualizado el proceso de caracterización, además, reconocen que no cuentan con recursos económicos, físicos y humanos para atender a la población, identificando la falta de capacitación en la implementación de políticas educativas, repercutiendo en las prácticas educativas que poco visualizan al estudiante con DI, al permitirle participar y avanzar en su proceso educativo pero solo a nivel social y no académico, tal y como se deja ver en la siguiente opinión: *“si se queda sería una socialización y no se puede quedar socializando toda la vida”* (directivo docente_observación no estructurada). Lo anterior conduce a que estén en procesos alternativos como aulas paralelas o en aula de apoyo, ya que así se reconoce la diversidad. Los docentes argumentan que los lineamientos siguen siendo rígidos y no permiten comprender o realizar otro tipo de procesos, pues para algunos de estos *“el problema de la discapacidad no es el estudiante sino el modelo de educación que existe actualmente”* (descripción observación no estructurada).

Los estudiantes con DI reconocen que muchas veces van a la escuela por obligación, se sienten desmotivados por el proceso, ya que las estrategias que hacen los docentes consisten en poner al estudiante a realizar una actividad diferente a la de sus pares, siendo esto un **proceso de integración**, en el cual el estudiante es ingresado al aula pero con un proceso aparte, muchas veces monótono y aburrido para este, cuando el profesor implementa actividades básicas que no son acordes a la edad de los estudiantes. Uno de los estudiantes



Facultad de Educación

manifiesta: *“el profesor me dijo que lo hiciera papelitos, pero que pereza, yo no he querido hacerlo ni en papelitos”* (participante 1, Grupo de discusión PAP) o por el contrario tan difíciles que los padres son quienes terminan haciendo las tareas, como expresó una de las madres: *“ella le pone una tarea, yo las hago y saca un 5, si saca un 5 pero quien se lo está ganando soy yo”* (participante 8, grupo de discusión de familias)

Esta es la mayor tendencia en respuestas y argumentos de la comunidad educativa, en las que se puede identificar que se comprende la importancia que las personas con DI estén dentro de los procesos escolares, sin embargo, desconocen o no aceptan los procesos inclusivos, **apostando por una integración**, donde estos estén en aulas apartes, como el aula de apoyo, con un proceso diferente a los otros estudiantes, siendo esta la mayor exigencia por parte de las familias.

Concluyendo lo anterior, es necesario poner en cuestión la formación pedagógica para atender la población con discapacidad y más en la educación inclusiva, ya que los docentes manejan una concepción totalmente integradora, por ello como considera Correa y Rúa (2018), quienes equiparan la educación especial como segregadora y como oferta que vulnera los derechos de las personas, es necesario debatir hasta qué punto nuestro sistema educativo está dando respuesta a las personas con discapacidad. Considerando que llevamos más de 20 años desde la promulgación de la ley 361 de 1997 *“Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas en situación de discapacidad y se dictan otras disposiciones”*, 9 años de la ley 1346 *“Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006”* y del Decreto 366, *“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”*, entre otras leyes y decretos que promulgan el acceso a la educación inclusiva, por qué encontramos tantas problemáticas frente a la inclusión, en el caso de personas con DI.

- **Prácticas inclusivas**

Por último, abordamos **prácticas inclusivas**, las cuales se caracterizan por reconocer la discapacidad y la diversidad, enmarcando las múltiples acciones de respuesta educativa las cuales propenden por una educación inclusiva, pues se argumenta por parte de la comunidad



Facultad de Educación

educativa que la escuela es una facilitadora del reconocimiento de la diversidad, ya que puede establecer relaciones con la comunidad al escuchar las voces, realizar trabajos comunitario, vista como un lugar de acogida para todos, al hacer seguimiento de todos los procesos educativos, como son de egreso y deserción de estudiantes. Se considera el DUA como respuesta a todas las necesidades educativas de los estudiantes, así como los PIAR, los cuales reconocen en la flexibilización a todos los estudiantes *“flexibilizando el currículo, ya este año tenemos que empezar con los PIAR”* (participante grupo de discusión PAP), realizando modificaciones a nivel curricular y de infraestructura, orientando objetivos de aprendizaje, así como procesos de participación, permanencia y promoción.

De igual forma, se enmarca la evaluación como un elemento que responde junto con los programas de apoyo, adaptación y flexibilización curricular a las necesidades, intereses, capacidades y ritmos de aprendizaje de cada estudiante, al igual que potencia su independencia. Dentro de los apoyos para los estudiantes con DI, los docentes contemplan la manera de dar la información y las instrucciones, de modo claro, sencillo y fraccionado, además de incentivar el trabajo colaborativo con un compañero tutor, así como evaluación formativa, con ajustes que no dependan de un diagnóstico médico, pero sí, de la orientación de los PAP

De igual modo, las IE expresan que están trabajando en procesos de **cultura inclusiva**, donde se promueve el respeto por los estudiantes con DI como también las prácticas que permiten que el estudiante interactúe con los demás, para lograr mayor inclusión social, como tener la posibilidad de ingresar al establecimiento más cercano a su hogar y ser incluido en el grado acorde a su edad, respetando los principios de la **educación inclusiva**

Se muestra como se apuesta por un **proceso inclusivo**, reconociendo tanto al sujeto como las prácticas educativas necesarias para asegurar la **inclusión**, pero es de aclarar que la mayoría de estas prácticas están plasmadas dentro de las orientaciones, decretos y los PEI institucionales, lo cual no asegura que se realice estas prácticas educativas, pues los docentes, PAP y padres se contradicen mutuamente al hablar de estas.

6.4.3. Relación entre concepciones de DI y prácticas de educación inclusiva.

Empleando las pablaras de Molpeceres, Chulvi y Bernad (2004) las concepciones son *“definiciones de la situación educativa que implican una asignación de roles e identidades al*



Facultad de Educación

docente mismo, al alumno y a los compañeros de trabajo, y en esa medida condicionan la dinámica interna de la práctica educativa” (p.151), por su parte Pozo (2006) citado por Espinosa y Baldevenito (2016) considera que estas pueden “convertirse en facilitadores o en barreras para el desarrollo de los procesos de inclusión educativa” (p.198). Es así como se hace posible relacionar las concepciones de DI con las prácticas educativas. A la luz de estas puede inferirse que los docentes consideran al estudiante desde el déficit, como limitante de su aprendizaje, evidenciando que en sus prácticas algunas instituciones y docentes no contemplan el contexto como mediador de estos procesos y no se modifican de acuerdo a las características de cada estudiante, lo cual se pone en evidencia con lo expresado por uno de los entrevistados “los tienen ahí como por tenerlos, porque son un cero a la izquierda” (participante 7, grupo de discusión familias). Esta situación refleja una segregación de la población; por otro lado, los docentes consideran que los estudiantes con DI deben recibir atención personalizada, incluso solicitan centros de educación especial y al igual que las familias, un aula de apoyo como oferta educativa para la población, realidad que dista de los planteamientos de la educación inclusiva, cuyo objetivo es promover el desarrollo, aprendizaje y participación, de todos y cada uno de los estudiantes “con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna” (Decreto 1421 de 2017, p. 5).

Si bien, muchas de las concepciones que se postulan están enmarcadas en el individuo, las cuales corresponden a las prácticas de exclusión, puede decirse de acuerdo a la información plasmada en el instrumento de observación, las prácticas que prevalecen son las integradoras, lo anterior responde a lo planteado por Pozo y Rodrigo (2001, P. 410) quienes afirman que los docentes construyen diferentes modelos mentales de acuerdo a la situación a la que se ven enfrentados. Es así como se señala la preocupación de los docentes frente a las temáticas y la forma de enseñanza que se debe impartir a la población con discapacidad, aunque desde el deber ser, reconocen que los estudiantes tienen unas características y necesidades específicas que deben atenderse con apoyos, pero que de acuerdo a lo plasmado en los cuestionarios y la observación, estos no pueden brindarse por la falta de recursos y personal capacitado dentro de los planteles educativos, haciendo que los estudiantes no alcancen un óptimo desarrollo de sus habilidades. También se muestra, que dentro de las prácticas suelen realizarse flexibilizaciones, adecuaciones e incluso actividades diferenciadas para los estudiantes con



Facultad de Educación

DI, sin embargo, estos no alcanzan los logros establecidos por el MEN en cuanto a las competencias curriculares, señalando así, que se presentan barreras para la promoción y permanencia dentro del sistema, situación que se aleja de ser una educación inclusiva

Frente a las prácticas de educación inclusiva, puede decirse que se refleja mucho desde un ámbito netamente teórico que dista de la práctica, pues desde la parte legislativa se dan disposiciones y algunas orientaciones que son para los docentes imposiciones gubernamentales para las cuales no se sienten preparados. Es así como al adentrarse en la práctica por medio de la técnica de observación pudo evidenciarse el cumplimiento total de los indicadores que apuntaban a la educación inclusiva sólo alcanzaron un 17%, denotando fuertemente la aceptación por la diversidad y la inclusión social como aspectos relevantes de la inclusión de personas con DI en las instituciones, pero dejando de lado los avances y logros en otros aspectos, distinto de los propósitos de la educación inclusiva.

En general se plantea, que existen concepciones sobre DI muy homogéneas entre los docentes, directivos, familias y PAP que se inscriben dentro de las enmarcadas en el individuo y las paradójicas entre individuo y contexto, que distan de los principios y propósitos de la educación inclusiva, como por ejemplo la DI como una limitación propia del sujeto que requiere de educación personalizada, las dificultades a nivel cognitivo e intelectuales que no permiten el alcance de los indicadores de áreas, específicamente matemáticas y lengua castellana, entre otros, demostrando así que dichas concepciones replican modelos de enseñanza como el segregador e integrador para la atención educativa de personas con DI. Encontramos en esto lo que López, Echeita y Martínez (2009, p.486) mencionan como “*dilema de la diferencia*”, que consiste en que los sistemas educativos deben satisfacer una doble y contradictoria exigencia; por un lado, deben ofrecer una educación común para todos los estudiantes y, al mismo tiempo, deben reconocer y ajustarse a las necesidades de aprendizaje individuales de los mismos, sin embargo al desconocer el proceso, siguen reproduciendo los modelos segregadores e integradores de la educación.

En conclusión, se puede establecer que bajo estas prácticas, se vislumbra a los docentes y directivos docentes en una constante discusión entre el deber ser y el hacer, pues dentro de sus discursos y prácticas se hallan dicotomías frente a la atención educativa de estudiantes con DI, por un lado desde lo que deben hacer por cumplir a la normativa vigente y por el otro con las



dificultades expresadas a nivel de formación docentes, espacios, recursos y “limitaciones” de los estudiantes para llevar a cabo una verdadera educación inclusiva.

7. DISCUSIÓN.

De acuerdo a las investigaciones relacionadas en el estado del arte, esta investigación se inscribe a nivel local como la primera en abordar las concepciones de discapacidad intelectual y su relación con las prácticas de educación inclusiva, por lo que abre un camino para estudios en la comprensión de estas relaciones.

En trabajos de nuestro contexto como Córdoba, Henao y Verdugo (2015) y (2016), Beltrán, Martínez y Vargas (2015), Pérez y Rodríguez (2016), Rincón (2013), Ramírez (2016), se evidenció que no hay un lenguaje unificado sobre DI, pues se hayan términos como discapacidad cognitiva y se atribuyen a la población características que centran la discapacidad en el sujeto, demostrando así que la discapacidad se sigue comprendiendo desde el modelo médico y no en el modelo social de la discapacidad. Lo cual, identificamos como uno de los grandes retos en nuestro contexto, pues como menciona Brogna (2006) *“la discapacidad no es una condición a curar, a completar o reparar: es una construcción relacional entre la sociedad y un sujeto (individual o colectivo)”* (p. 7), por lo tanto es necesario generar más que políticas una cultura inclusiva.

Esta investigación permitió visualizar un panorama del estado actual de la educación inclusiva con personas con DI, situación expresada en el planteamiento del problema como una de las dificultades en la búsqueda de información, ya que los informes estadísticos generaban solo cifras que no describían las realidades de los procesos educativos con la población. Solo en los trabajos de Córdoba, Henao y Verdugo (2015) y (2016), se habla sobre una caracterización de la población, pero esto de acuerdo a una muestra probabilística de estos, demostrando así la necesidad de contar con instrumentos que den cuenta el estado actual de la educación inclusiva en personas con DI, tales como informes que hablen sobre el acceso, la permanencia, la promoción y el egreso en el sistema educativo, así como trabajos que indaguen por la calidad de la educación. Hasta entonces, estos trabajos nos permiten concluir que la educación inclusiva no está respondiendo a las necesidades de todos los estudiantes, en este caso de las personas con DI.



Sobre el propósito de la investigación se puede afirmar, como considera Sandoval Mena, Simón Rueda y Echeita Sarrionandia (2012), Echeita Sarrionandia (2013) que la exclusión es un fenómeno construido socialmente y que es de carácter dinámico, siempre y cuando identifiquemos que estas construcciones se da de acuerdo a las concepciones que poseen los sujetos, queriendo decir que nuestras concepciones generan fenómenos como la exclusión, como menciona López, Echeita y Martín (2009) al referirse a los docentes *“Son estos últimos quienes, en la acción cotidiana, pueden contribuir a transformar los discursos y las prácticas que sostienen, y a la vez son sostenidos por, concepciones segregadoras que pueden terminar reforzando la exclusión de los alumnos más vulnerables.”* (p. 495). Por lo tanto, para generar prácticas inclusivas se debe poseer concepciones que posibiliten esta, como es en el presente trabajo las contextuales.

En términos generales, la investigación cumplió con los objetivos propuestos, ya que se logró identificar las concepciones sobre DI de la comunidad educativa en la ciudad, así como reconocer las prácticas educativas que se lleva con la población, de igual modo, el contar con las voces de diferentes actores y con realidades diversas, permite hablar de un panorama local.

Por otra parte, dar voz a los actores educativos implicados en los procesos de educación inclusiva con estudiantes con DI por medio de la investigación es una de las acciones más importantes y valiosas, en cuanto son ellos quienes viven la realidad educativa de la ciudad, por ello se reconoce como aspecto positivo de la presente investigación la diversidad de técnicas e instrumentos utilizados, con el fin de reconocer el estado actual de los procesos de educación inclusiva con la población con DI desde las voces de docentes, directivos docentes, familias, profesionales de apoyo pedagógico y los mismos estudiantes. Sin embargo, consideramos que faltó más participación por parte de los directivos docentes y de los mismos estudiantes.

Reconocemos como limitación a nivel metodológico, que no se haya podido realizar una presencia continua por parte de los investigadores en los ambientes de aula para llevar a cabo la observación estructurada, pues esta demanda mayor periodicidad y prolongación en el tiempo. Por otra parte, nos encontramos con inconvenientes al querer realizar grupos de discusión con estudiantes con DI, pues es necesario realizar encuentros previos y adaptaciones en las actividades de acuerdo a los niveles comunicativos y edad de los participantes



Por último de acuerdo a los planteamientos de Parrilla (2009), Susinos Rada (2009), Susinos y Parilla (2013), Pallisera Díaz y Puyalto Rovira (2014), Fullana Noell, Pallisera Díaz, Vilà Suñé, y Puyalto Rovira (2016), consideran la importancia de realizar investigación con actores implicados en la investigación, como es tener un grupo colaborativo o cooperativo de investigación, haciendo de este ejercicio un acto político y de reconocimiento social, dando la voz a las personas beneficiadas por la investigación, mostrando las realidades y las problemáticas desde la perspectiva de estos, así como hacer del ejercicio investigativo un acto de autodeterminación y de emancipación, buscando que los actores se reconozcan dentro de la investigación, una forma justa y equitativa, al asegurar la participación y empoderamientos, venciendo así la exclusión.

En relación a los anterior, en esta investigación se realizó una trabajo colaborativo con PAP, las cuales son actores que conviven constantemente con las problemáticas de la población con DI descritas en el problema, sin embargo sigue siendo una mirada totalmente institucional, por ello se hace necesario que para futuros trabajos en este enfoque se considere la participación tanto de familias como de estudiantes en el proceso y se lleven a cabo investigaciones inclusivas, tal y como lo planteaban las investigaciones del estado del arte.

8. CONCLUSIONES

En torno a concepciones sobre DI, se han reconocido tres tendencias, a saber, las enmarcadas en el individuo, al referir que la persona posee limitaciones y dificultades que le impiden participar dentro del proceso educativo, en estas se consideran características únicas en estos, desconociendo así la diversidad. En esta concepción, fue una de las más frecuentes entre los docentes, directivos docentes y profesionales de apoyo pedagógico, quienes describían a las personas con DI como seres incapaces de aprender, perezosos, inatentos, con dificultades a nivel cognitivo y motriz, al igual que consideraban el diagnóstico como algo estático producido por una alteración bilógica o genética.

Otra es la concepción paradójica contexto e individuo, donde se concibe un sujeto que si bien posee unas limitaciones y dificultades puede estar dentro del proceso educativo, al dar un rol protagónico al contexto en el aprendizaje, sin embargo, necesita de una educación personalizada y diferenciada. Los docentes y directivos docentes mencionan las dificultades para aprender, memorizar y hablar, reconociendo esto como característica propia de los



Facultad de Educación

estudiantes con DI, asimismo, describiendo que son más lentos para adquirir las diferentes competencias, haciendo comparaciones constantes con sus pares. Por su parte, algunos familiares y PAP identifican en estas dificultades para realizar algunas actividades académicas y sociales como son en la lecto escritura, operaciones lógico matemáticas y en tener un círculo de amigos.

Por último, la concepción contextual, encontrada en menor medida en los actores y más en la normativa y documentación institucional, en la cual conciben la diversidad del sujeto y el rol protagónico del contexto como posibilitador o limitador de la acción. Sin embargo, en las orientaciones y legislaciones actuales, no se hace posible determinar un lenguaje unificado para referirse a la DI, pues se menciona en algunos como discapacidad cognitiva y en otros como limitaciones cognoscitivas o intelectuales, por su parte, los propios estudiantes con DI se refieren a sí mismo como personas con diferentes competencias y habilidades, reconociendo sus habilidades como las deportivas y culturales.

En cuanto a los procesos educativos realizados con estudiantes con DI en básica primaria y secundaria, se logran identificar prácticas de exclusión, relacionadas con la segregación; donde algunas instituciones, directivos y profesores se niegan a recibir estudiantes con DI y solo lo hacen por temor a una sanción o por motivos legales, donde los padres demandan o ponen derechos de petición, sin embargo se realizan prácticas educativas normalizadoras, sin adaptar o flexibilizar el currículo, remitiendo al estudiante a otros espacios y esperando a que este tenga la edad suficiente para hacerlo desertar. Asimismo, algunos familiares destacan que quieren que sus hijos accedan a escuelas especiales o a otros procesos fuera de la escuela formal; también narran que han tenido que sacar a sus hijos de las IE por motivos de maltrato físico y psicológico tanto de compañeros como de docentes, marcando estos hechos una vulneración de derechos a la personas con DI.

Por su lado, en las prácticas integradoras, se identificaron que se realizan actividades diferentes dentro del aula con los estudiantes con DI, descritas por los docentes como tareas básicas, al igual que se realizan flexibilizaciones curriculares donde se minimizan los indicadores de logro. La postura de las familias al igual que la de los docentes frente a la oferta educativa es que la educación inclusiva actualmente no responde a las necesidades y características de cada uno de los estudiantes, por lo que consideran deben darse otros espacios para la atención educativa de la población, específicamente se refieren a aulas de



Facultad de Educación

apoyo. Los docentes y directivos consideran que se hace un intento por incluir a los estudiantes con DI en los establecimientos educativos, no obstante la falta de formación a maestros, los pocos recursos tanto materiales como humanos no permiten que se lleven a cabo procesos inclusivos. Por ello estas prácticas se sitúan entre las prácticas de exclusión e inclusivas, pues se encuentran en un lado y en el otro, entrando en discusión entre lo que se debe hacer y lo que realmente se puede hacer.

Y las prácticas inclusivas, las cuales son facilitadoras del proceso de educación inclusiva y se inscriben bajo el modelo social de la discapacidad. En estas, algunos PAP, docentes y familiares reconocen la necesidad de reconocer la diversidad en los estudiantes, así como realizar flexibilizaciones y adaptaciones curriculares, priorizando las necesidades de los estudiantes.

Al relacionar las prácticas de educación inclusiva con las concepciones de DI, se logra comprender que estas tienen fuerte relación, en cuanto las construcciones mentales, representaciones e imaginarios de los distintos actores educativos, ya que se convierten en barreras o posibilitadoras para el desarrollo de prácticas de educación inclusiva, es así como los resultados concuerdan con la problemática planteada, al considerar que la mayor resistencia a los procesos educativos inclusivos reside en las concepciones.

En consecuencia se logró relacionar las concepciones enmarcadas en el individuo con las prácticas de exclusión, pues la responsabilidad del aprendizaje es solo del individuo, por lo que no se realizan modificaciones en el contexto que atiendan a sus necesidades educativas y se orienta a que se busque una educación personalizada, al igual que al concebir a los estudiantes con DI como seres que no pueden o tienen limitaciones para aprender, lleva a que los docentes no brinden alternativas en el proceso de enseñanza aprendizaje para la adquisición de logros de los estudiantes

La concepción paradójica se relaciona con las prácticas integradoras, ya que se concibe que el sujeto no puede aprender los mismos contenidos ni a igual ritmo que sus compañeros, por ello es aislado del proceso educativo, brindando actividades diferentes y en espacios como el aula de apoyo con PAP, por ello se vuelve paradójica, pues por una parte se quiere posibilitar el derecho a la educación del estudiante, pero por otro se centra la limitación del estudiante, vista esta como una barrera para posibilitar el derecho.



Finalmente, las concepciones contextuales relacionadas con las prácticas inclusivas donde el contexto educativo no solo reconoce las necesidades y características individuales sino que se transforma en pro de desarrollarlas, por ello se piensan en un contexto y en actividades que puedan responder a la diversidad de los sujetos.

Todo lo anterior, nos permite observar un panorama de la educación de las personas con DI, desde la normatividad encontramos una posición que apuesta por la inclusión, así como algunos discursos de docentes, directivos y PAP, pero al contrastar esta información con la de otros actores como los estudiantes, las familias y el instrumento de observación se devela que las practicas contradicen lo expresado, mostrando que el proceso escolar está lleno de incertidumbres por parte de todos los actores, ya que mucho no tienen claro cómo actuar dentro de un proceso inclusivo, otros se oponen, lo cual genera malestar, vislumbrando así la educación inclusiva como un discurso y no como una realidad.

9. RECOMENDACIONES

Las recomendaciones de mejora a la oferta educativa recogen las voces de todos y cada uno de los actores educativos involucrados en los procesos de educación inclusiva con estudiantes con DI. El ejercicio investigativo dio voz a familias, docentes, directivos docentes, profesionales de apoyo pedagógico y los mismos estudiantes con DI.

A nivel gubernamental se sugiere evaluar y transformar las orientaciones y normativas educativas, de acuerdo a las exigencias y necesidades contextuales, considerando el enfoque inclusivo del modelo social de la discapacidad. Destinar recursos físicos y humanos para la educación inclusiva, específicamente materiales didácticos y equipos psicopedagógicos. Posibilitar otras ofertas educativas que brinde los apoyos necesarios para dar respuesta a las necesidades de cada uno.

Al ente territorial o en nuestro caso a la UAI se le recomienda crear un equipo que apoye los procesos inclusivos de la población con DI en la ciudad, profesionales que cuenten con las herramientas necesarias para realizar procesos de asesoría, capacitación y acompañamiento de las acciones inclusivas institucionales frente a estos; contar con espacios de formación para los PAP, para capacitar de acuerdo a las nuevas comprensiones y avances frente al trabajo con la población, así como desde la parte normativa, para mejorar las practicas inclusivas, solucionando así las dificultades señaladas por algunos PAP de no saber cómo actuar de acuerdo a lo estipulado por la nueva normativa



A las IE, se recomienda actualizar los PEI en torno al modelo social de la discapacidad y la conceptualización actual de DI desde los planteamiento de la AAIDD, al igual que la construcción y modificación de este cuenta con la participación de toda la comunidad educativa, incluyendo a las personas con DI y sus familias. También se hace necesario que se brinden proyectos enfocados al respeto por la diversidad y la convivencia escolar respondiendo con esto a las problemáticas como el bullying expresado por los estudiantes y las familias. Por otro lado, abrir espacios para la formación de docentes, familias y los mismos estudiantes que permitan transformar las concepciones de los diferentes actores frente a la DI. Finalmente se recomienda vincularse con espacios recreativos y culturales que permitan la participación de los estudiantes con DI. Continuando con lo anterior, se recomienda a los directivos docentes gestionar el acompañamiento pertinente a la institución en materia de inclusión, como es contar con PAP suficientes, así como asesoría en la actualización de los documentos institucionales y en la creación de los proyectos dirigidos a la población.

A las familias y estudiantes con DI, se les recomienda buscar asesoría y acompañamiento dentro de la educación inclusiva, ya sea pedagógica o jurídica, para respetar el derecho de sus familiares a recibir procesos educativos inclusivos de calidad, que responda a sus necesidades.

También se hace meritorio mencionar la importancia de que se brinde formación en las diferentes licenciaturas en atención educativa inclusiva para todas las poblaciones dentro las universidades, reconociendo las nuevas posturas frente a los procesos inclusivos como de comprensión de la discapacidad, egresando estudiantes preparados para estar en el proceso educativo inclusivo.

En lo relacionado con el proceso de investigativo, se reconoce la importancia desde la licenciatura y las IE se abran espacios formativos de investigación y se destinen recursos, para permitir a toda la comunidad académica participar de manera activa en estudios sobre sus problemáticas, velando así, por la realización de investigaciones inclusivas. En este sentido, se sugiere contar con enfoques investigativos que den voz a todos los implicados en la investigación, puesto que permite reconocer la realidad desde las diferentes perspectivas, así como procesos colaborativos ya que permite



Superar los obstáculos y hacer frente a vulnerabilidades y frustraciones, el aumento de la capacidad de reflexión, las oportunidades para el aprendizaje mutuo y el aumento de seguridad para iniciar nuevos caminos que la colaboración posibilita, la convierten en una estrategia particularmente prometedora para delinear caminos de investigación de prácticas profesionales, en un mundo caracterizado por la incertidumbre, el cambio y la complejidad, como es el actual mundo posmoderno. (Boavida, da Ponte, 2011, p.134)

La línea de investigación sobre concepciones, abre las puertas a reconocer las resistencias al cambio de las prácticas educativas, por lo que se hace preciso que en la Licenciatura en Educación Especial se continúen estudios que permitan no sólo reconocerlas sino también transformarlas en pro de una educación inclusiva. De igual forma es preciso continuar indagando sobre la problemáticas en materia de educación que existen con la población con DI, con el propósito de ampliar el panorama tanto local como nacional y construir propuestas en torno al bienestar de esta población.

10. REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Aguado, A. (1995). Historia de las deficiencias. Madrid: Editorial Escuela Libre. Obtenido de <http://sid.usal.es/idsocs/F8/8.1-5051/librohistoriadelasdeficiencias.pdf>
- Alvarado, L., Siso, J. M., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y enseñanza de las ciencias realizadas en el doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202. Obtenido de <file:///C:/Users/W7/Downloads/Dialnet- CaracteristicasMasRelevantesDelParadigmaSociocriti-3070760.pdf>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México: Paidós Educador. Obtenido de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- Arancibia, M., & Badia, A. (2015). Concepciones de profesores de secundaria sobre enseñar y aprender Historia con TIC. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 62-76. Obtenido de <http://redie.uabc.mx/vol17no2/contenido-arancibia.html>
- Beltrán, Y., Martínez, Y., & Vargas, Á. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. *Avances y retos. Educ.Educ*, 18(1), 62-75. Recuperado el 2018 de Septiembre de 11, de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v18n1/v18n1a04.pdf>



Facultad de Educación

- Boavida, A; da Ponte, J. (2011).Investigación colaborativa: potencialidades y problemas. Revista Educación y Pedagogía, 23 (59), 125-135. En:
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/8712/8015>
- Bohorquez, L. (2014). Las creencias vs las concepciones de los profesores de matemáticas y sus cambios. Buenos Aires: Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Recuperado el 1 de Octubre de 2018, de
<https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/1611.pdf>
- Boletín 5 DISCAPACIDAD EN LA PRIMERA INFANCIA: UNA REALIDAD INCIERTA EN COLOMBIA. De cero a siempre. Atención integral para la primera infancia .2013
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las aulas. CSIE. Recuperado el 10 de Noviembre de 2017, de
https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Madrid: CSIE.
- Brogna, P. (2012). Adulto discapacidad intelectual posición social simbólica otro. México: Tesis de Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales, UNAM. Obtenido de
<http://studylib.es/doc/7552555/adulto-discapacidad-intelectual-posici%C3%B3n-social-simb%C3%B3lica>
- Cano, M., & García, T. (2010). La investigación colaborativa: una experiencia en el desarrollo de un proyecto educativo. Ciencia administrativa, 61-67. Obtenido de
<https://www.uv.mx/iiesca/files/2012/12/colaborativa2010-1.pdf>
- Corrales Saldarriaga, C., & López Ruíz, E. (2012). Estrategias pedagógicas en el área de artes plásticas para la inclusión educativa de escolares con discapacidad cognitiva de la básica primaria en la institución educativa Byron Gaviria del municipio de Pereira. Recuperado el 28 de 10 de 2017, de
<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/2694/37192886132C823.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cifuentes, R. (2011). Diseño de proyectos de investigación cualitativa. Argentina: Noveduc.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. Theoría, 14(1), 61-71. Obtenido de
<http://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Comité de los derechos de las personas. (2016). el Informe alternativo de la coalición colombiana para la implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016). Obtenido de
https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/PUBLICACIONES_ARTICULOS/Informe%20Alternativo%20Coalicion%20Colombiana%20-%20esp.pdf



Facultad de Educación

- Comité departamental de discapacidad. (2015). Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social Departamento de Antioquia. Medellín. Obtenido de <https://www.dssa.gov.co/images/documentos/politicapublicadiscapacidad.pdf>
- Constitución Política de Colombia. (1991).
- Córdoba, L., Henao, C., & Verdugo, M. (2016). Calidad de vida de adultos Colombianos con discapacidad intelectual. *Hacia promo. salud*, 91-105. Recuperado el 16 de Octubre de 2017, de <http://www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v21n1/v21n1a08.pdf>
- Correa, L., & Rúa, J. C. (2018). La trampa de la educación especial: rodeos y laberintos jurisprudenciales para garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad. *Revista Derecho del Estado*, 97-128. Recuperado el 29 de Septiembre de 2018, de <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/derest/article/view/5315>
- Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Decreto 366 de 2009. 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. Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf
- Diagnóstico situacional de la infancia y la adolescencia en el municipio de Medellín. Alcaldía de Medellín 2012
- Díaz, E. (2016). El acceso a la condición de ciudadanía de las personas con discapacidad: El caso de España. Madrid: Repositorio Iberoamericano sobre Discapacidad . Obtenido de <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/5138>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "Voz y quebranto". *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024005>
- En Medellín se lucha para que la discapacidad no siga siendo un obstáculo. Bitácora. Revista Digital Pregrado en Comunicación Social. Universidad EAFIT .23 octubre, 2012
- En prensa <http://www.elmundo.com/noticia/Aulas-publicas-estan-abiertas-a-la-inclusion-en-Medellin/355688>. Aulas públicas están abiertas a la inclusión en Medellín Autor: Diana Sofía Villa Múnera. 16 julio de 2017 - 02:00 PM



En prensa

http://www.elmundo.com/portal/noticias/poblacion/47000_medellinenses_en__situacion_de_discapacidad.php#.WgeHOEG23YU 23 de Octubre de 2013

En prensa

http://www.elmundo.com/portal/noticias/poblacion/medellin_sin_censo_real_de_poblacion__con_discapacidad.php#.WgehVUG23YU Medellín, sin censo real de población con discapacidad. Yeison Camilo Garcia Garcia 23 de Agosto de 2015

En prensa <https://www.google.com.co/amp/m.elcolombiano.com/asi-se-desarrolla-la-educacion-inclusiva-de-medellin-BG6822993%3famp=1> Así se desarrolla la educación inclusiva de Medellín. Antioquia | Publicado 1 de Julio de 2017

Estudio de Insuficiencia Educativa Secretaría de Educación de Medellín. Subsecretaría de Planeación Educativa 2015-201

Espinosa, J., & Valdebenito, V. (2016). Explorar las Concepciones de los Docentes respecto al Proceso de Educación Inclusiva para la Mejora Institucional. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1). Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782016000100010&lng=en&nrm=iso&tlng=en

Ferrante, C., & Ferrerira, M. (2010). El habitus de la discapacidad: la experiencia corporal de la dominación en un contexto económico periférico. *Política y sociedad*, 47(1), 85-104. Obtenido de https://www.um.es/discatif/TEORIA/Ferrante_Ferreira_2009.pdf

Ferreira, M. (2010). De la minus-valía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico-metodológico. *Política y sociedad*, 47(1), 45-65. Obtenido de https://www.um.es/discatif/documentos/PyS/4_Ferreira.pdf

Fullana, J., Pallisera, M., Vilà, M., & Puyalto, C. (2016). Las personas con discapacidad intelectual como investigadoras. Debates, retos y posibilidades de la investigación inclusiva. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 10(1), 111-138. Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/2971/297143503005/>

García, I. (2006). Concepto actual de discapacidad intelectual. *Intervención Psicosocial*, 255-276. Recuperado el 10 de Noviembre de 2017, de <http://www.redalyc.org/html/1798/179817547002/>

Garzón, P., Calvo, M., & Orgaz, M. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad. Revista española de discapacidad*, 4(2), 25-45. Obtenido de https://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/198/pdf_42

Henao, C., Verdugo, M., & Córdoba, L. (2015). Adaptación para Colombia de la Escala INICO-FEAPS de evaluación de calidad de vida de personas con discapacidad intelectual. *Rev. Fac. Med*, 63(4), 677-686. Obtenido de <https://www.crossref.org/iPage?doi=10.15446%2Frevfacmed.v63.n4.50799>



- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill. Obtenido de https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Hurtado, L., & Agudelo, M. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *Revista CES Movimiento y Salud*, 2(1), 45-55. Obtenido de <http://revistas.ces.edu.co/index.php/movimientoysalud/article/view/2971/pdf>
- Inclusión Internacional. (2006). Oigan nuestras voces: un informe global: personas con discapacidad intelectual y sus familias hablan claro sobre la pobreza y la exclusión. Obtenido de <http://inclusion-international.org/wp-content/uploads/2006/07/Hear-Our-Voices-Spanish.pdf>
- Izuzquiza, D. (2012). El valor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de Educación Superior: el programa Promotor. *Bordón*, 64(1), 109-125. Obtenido de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661134/valor_izuzquiza_b_2013.pdf?sequence=1
- Kaulino, A. (2007). Más allá de la reconciliación: La hermenéutica crítica de Paul Ricoeur. *Trans/Form/Ação*, 65-80. Obtenido de <http://www.scielo.br/pdf/trans/v30n1/v30n1a05.pdf>
- Ley 115 de 1994. (1994). Por la cual se expide la ley general de educación. Colombia: Congreso de la República de Colombia. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- López, M. (2010). Discriminados ante el currículum por su handicap estrategias desde el currículum para una inclusión justa y factible. *Proyecto Roma*, 457-477. Obtenido de https://projecteromaalcoicomtat.files.wordpress.com/2014/11/discriminats_curriculum.pdf
- López, M., Echeita, G., & Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 155 - 176. Obtenido de http://aulavirtual.agro.unlp.edu.ar/pluginfile.php/16975/mod_resource/content/1/lopez%20echeita%20y%20otro%20dilemas%20en%20procesos%20de%20inclusion.pdf
- Lugo, L., & Seijas, V. (2012). La discapacidad en Colombia: una mirada global. *Revista Colombiana de Medicina Física y Rehabilitación*, 22(2), 164-179. Obtenido de <http://www.revistacmfr.org/index.php/rcmfr/article/view/64/61>
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, 123-146. Obtenido de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/4033>
- Michael L. Wehmeyer, Wil H. E. Buntinx, Yves Lachapelle, Ruth A. Luckasson, Robert L. Schalock y Miguel Ángel Verdugo, con Sharon Borthwick-Duffy, Valerie Bradley, Ellis M. Craig, David L. Coulter, Sharon C. Gómez, Alya Reeve, Karrie A. Shogren, Martha E.



- Snell, Scott Spreat, Marc J. Tassé, James R. Thompson y Mark H. Yeager. Traducido por Laura Gómez (Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca) Revista Española sobre Discapacidad Intelectual Vol 39 (3) Núm. 227, 2008 P. 5 a P. 18
- Miranda, H. (2008). Discapacidad intelectual: Demanda por un análisis cultural y social crítico en Ecuador. INTERSTICIOS. Revista sociológica de pensamiento crítico, 2(2), 169-182. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/28249694_Discapacidad_intelectual_demanda_por_un_analisis_cultural_y_social_critico_en_Ecuador
- Miguel A. V. Ferreira. Discapacidad, globalidad y educación: ¿una nueva “política del cuerpo”? Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad. No6. Año 3. Agosto-noviembre de 2011. Argentina. ISSN: 1852-8759. pp. 6-19. Universidad Complutense de Madrid. España.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2008). Educación inclusiva con calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”. Guía y Herramienta. Serie guías No. 34. Colombia
- Molpoceres, M., Chulvi, B., & Bernad, C. (2004). Concepciones sobre la enseñanza y prácticas docentes en un sistema educativo en transformación: un análisis en los PGS. Valencia: Centro Interamericano de investigación y documentación sobre formación docente. Obtenido de <http://www.ilo.org/public//spanish/region/ampro/cinterfor/publ/molpece/pdf/mochube.pdf>
- Oliver, M. (1995). ¿una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? Ediciones Morata, S.L. Obtenido de http://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/10720/645/1/262-Sociologia_Discapacidad_Sociologia_Discapacitada_Capitulo_2-Oliver_Mike.pdf
- Onwuegbuzie, A., Leech, N., Dickinson, W., & Zoran, A. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. Paradigmas, 3(1), 127-157. Obtenido de file:///C:/Users/W7/Downloads/20-70-1-PB.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO). Obtenido de http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf;jsessionid=3299F632C9E43596ACDBB6CA0ADD5ADD?sequence=1
- Padilla, A. (2011). Inclusión Educativa de personas con Discapacidad. Revista Colombiana de Psiquiatría, 40(4), 679-699. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80622345006>



- Pallizera, M., & Puyalto, C. (2014). La voz de las personas con discapacidad intelectual en la investigación: hacia el desarrollo de investigaciones inclusivas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(2), 84-97. Recuperado el 2017 de Septiembre de 6, de <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/149/143>
- Parrilla, Á. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista Educación*, 101-117. Recuperado el 31 de Agosto de 2017, de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349/re349_05.pdf
- Parrilla, Á. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174. Obtenido de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-10.pdf>
- Parrilla, Á., & Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175. Obtenido de <http://revistas.um.es/reifop/article/view/214381>
- Pérez, I., & Rodríguez, N. (2016). Diseño Universal para el Aprendizaje: análisis de las prácticas de enseñanza para la optimización de las opciones de aprendizaje. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado el 2017 de Octubre de 1, de http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2347/1/D0234_norida_isabel.pdf
- Pinzón, A. (2014). Cuestiones más que conceptuales sobre la inclusión educativa en Colombia. *Revista Entramados - Educación Y Sociedad*, 191-201. Obtenido de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/viewFile/1090/1135>
- Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros1. 43-50. Obtenido de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-sp/las%20creencias.pdf>
- Portuondo, M. (2004). Evolución del concepto social de discapacidad intelectual. *Rev Cubana Salud Pública*.
- Ramírez, E. (2016). Las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras de educación básica primaria que apuntan a la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en el municipio de arboletes. Arboletes Antioquia: Universidad Pontificia Bolivariana. Recuperado el 2017 de Octubre de 5, de <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/2865>
- Ramos, C., & Huete, A. (2016). La educación inclusiva, ¿un bien necesario o una asignatura pendiente? *Prisma Social*(16), 251-277. Recuperado el 11 de Septiembre de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353747312007>
- Resolución N° 8430. Diario Oficial de la República de Colombia, Bogotá, 4 de octubre de 1993



Facultad de Educación

- Restrepo, J. (2008). Marco conceptual para la descripción de las concepciones sobre didáctica de la matemáticas. *Revista Actualidades pedagógicas*(52), 91-101. Obtenido de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/download/1329/1214/>
- Rincón, A. (2013). Aportes para estudiantes, docentes y familias del proceso de inclusión de niños, niñas, jóvenes en condición de discapacidad en el contexto escolar regular, una mirada desde el construccionismo social. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el 2017 de Octubre de 4, de https://www.taosinstitute.net/Websites/taos/files/Content/5695694/APORTES_DEL_PROCESO_INCLUSIVO_Ana_Milena_Rincon.pdf
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/44376485_Metodologia_de_la_investigacion_cualitativa_Gregorio_Rodriguez_Gomez_Javier_Gil_Flores_Eduardo_Garcia_Jimenez
- Rodriguez, I., Nuñez, A., Bulla, J., & Lozano, A. (2016). Representaciones sociales de la discapacidad en estudiantes universitarios. *Horizontes pedagógicos*, 86-93. Obtenido de <https://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/1098>
- Roque, M., & Dominguez, M. (2012). Atención a la discapacidad intelectual en la escuela primaria: formación docente en el servicio. *Nova Scientia*, 4(8), 129-146. Recuperado el 2017 de Octubre de 5, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203324394008>
- Sandoval, M., M. L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., & Echeita, G. (2002). Index for Inclusion. Una Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 227-238. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/498293.pdf>
- Sandoval, M., Simón, C., & Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación(Extraordinario)*, 117-137. Recuperado el 2017 de Septiembre de 8, de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/662858/analisis_sandoval_RE_2012.pdf?sequence=1
- Schalock, R. (1999). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. Universidad de Salamanca. Obtenido de <http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf6.pdf>
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de educación*, 349, 119-136. Recuperado el 2018 de Agosto de 31, de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349.pdf#page=117>
- Susinos, T., & Parrilla, Á. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 11(2), 87-98. Recuperado el 2017 de Septiembre de 1, de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art4.pdf>



Facultad de Educación

- Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Ediciones Paidós. Obtenido de https://iessb.files.wordpress.com/2015/07/05_taylor_mc3a9todos.pdf
- Tovar, L. (1998). *Reflexiones Acerca De La Educación De los Sordos Colombianos. Lenguaje(26)*. Obtenido de <http://sancristobal.amgr.es/signos/wp-content/uploads/2011/03/EDUCACIONDELOSSORDOSREFLEXIONES-1998.pdf>
- UNESCO. (2008). "La educación Inclusiva: El camino hacia el futuro". Ginebra. Recuperado el 15 de Octubre de 2017, de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTE_D_48-3_Spanish.pdf
- Verdugo, A., & Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 41(4), 7-21. Obtenido de http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/sc_236.pdf
- Verdugo, M. (2002). *Personas con deficiencias, discapacidades y minusvalías*. En M. Verdugo, *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (págs. 1-36). Madrid: Siglo XXI.
- Verdugo, M., & Rodriguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista Educación*, 358, 450-470. Recuperado el 2017 de Septiembre de 6, de https://www.researchgate.net/publication/278164766_The_Perspectives_of_Students_with_Intellectual_Disabilities_Families_and_Professionals_on_Inclusive_Education_in_Spain
- Whemeyer, M., Buntinx, W., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Schalock, R., Verdugo, M., . . . Spreat, S. (2008). El constructo de discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39(3), 5-18. Obtenido de <http://sid.usal.es/idocs/F8/ART10928/constructo.pdf>



LISTA DE IMÁGENES

1. Foto taller de estudiantes con DI 25 de agosto de 2018
2. Foto taller de estudiantes con DI 25 de agosto de 2018
3. Foto taller de estudiantes con DI 25 de agosto de 2018
4. Foto taller de estudiantes con DI 25 de agosto de 2018
5. Dibujo participante 1, taller de estudiantes con DI 25 de agosto de 2018
6. Dibujo participante 3, taller de estudiantes con DI 25 de agosto de 2018
7. Dibujo participante 2, taller de estudiantes con DI 25 de agosto de 2018
8. Foto grupo de discusión de familias de estudiantes con DI 25 de agosto de 2018
9. Foto grupo de discusión de familias de estudiantes con DI 25 de agosto de 2018
10. Foto grupo de discusión PAP 30 de agosto de 2018
11. Foto grupo de discusión PAP 30 de agosto de 2018
12. Foto silueta concepciones de DI en Taller formativo docente
13. Foto Taller formativo docente IE Villa del Socorro 27 de Agosto de 2018
14. Foto Taller formativo docente IE San Antonio de Prado 6 de Junio de 2018
15. Foto Taller formativo docente IE Francisco Luis Hernández Betancur 14 de Junio de 2018
16. Foto silueta concepciones de DI en Taller formativo docente
17. Foto Taller formativo docente Barrio Olaya Herrera 13 de Junio de 2018
18. Foto silueta concepciones de DI en Taller formativo docente



LISTA DE GRÁFICOS

1. Diagrama de barras frecuencia categoría enseñanza observación estructurada
2. Diagrama de barras indicadores categoría enseñanza observación estructurada
3. Diagrama de barras frecuencia categoría aprendizaje observación estructurada
4. Diagrama de barras indicadores categoría aprendizaje observación estructurada
5. Diagrama de barras frecuencia categoría evaluación observación estructurada
6. Diagrama de barras indicadores categoría evaluación observación estructurada
7. Diagrama de barras frecuencia categoría interacción observación estructurada
8. Diagrama de barras indicadores categoría interacción observación estructurada
9. Diagrama de barras frecuencia categoría recursos observación estructurada
10. Diagrama de barras indicadores categoría recursos observación estructurada
11. Diagrama de barras frecuencia categoría institucional observación estructurada
12. Diagrama de barras indicadores categoría institucional observación estructurada
13. Diagrama de barras frecuencia todas las categorías observación estructurada
14. Diagrama de barras todas las categorías observación estructurada



LISTA DE ANEXOS

1. Formato revisión documental
2. Análisis e Interpretación de la revisión documental
3. Sistematización, Análisis e Interpretación Herramienta Integrada de Autoevaluación, Plan de Mejoramiento y Plan de Acción
4. Sistematización, Análisis e Interpretación Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención, educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva
5. Sistematización, Análisis e Interpretación Decreto 1421 de 2017
6. Carpeta Sistematización, Análisis e interpretación PEI de las IE
7. Formato sistematización, Análisis e Interpretación taller estudiantes
8. Formato entrevista docentes
9. Formato entrevista directivos docentes
10. Sistematización, Análisis e Interpretación entrevista docentes y directivos docentes
11. Análisis e Interpretación entrevista docentes y directivos docentes
12. Formato de Sistematización grupo de discusión
13. Sistematización, Análisis e Interpretación grupo de discusión familias
14. Sistematización, Análisis e Interpretación grupo de discusión PAP
15. Formato de sistematización observación no estructurada
16. Carpeta Sistematización, análisis e interpretación observación no estructurada
17. Instrumento observación estructurada
18. Sistematización, análisis e interpretación observación estructurada
19. Estado del arte