

**POLÍTICA PÚBLICA EN DISCAPACIDAD INTELECTUAL, UN ESTUDIO DE CASO  
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CIUDAD BOLÍVAR ARGENTINA**

**LILIANA PATRICIA BELTRÁN PINZÓN**

**LUZ ADRIANA HERNÁNDEZ ROZO**

**ELIZABETH RUBIO HERNÁNDEZ**

**UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA  
FACULTAD DE POSGRADOS Y FORMACIÓN CONTINUADA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN I COHORTE  
BOGOTÁ D.C.**

**2015**

**POLÍTICA PÚBLICA EN DISCAPACIDAD INTELECTUAL, UN ESTUDIO DE CASO  
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CIUDAD BOLÍVAR ARGENTINA**

**LILIANA PATRICIA BELTRÁN PINZÓN  
LUZ ADRIANA HERNÁNDEZ ROZO  
ELIZABETH RUBIO HERNÁNDEZ**

**Tesis de grado presentada como requisito para recibir el título de  
Magíster en Educación**

**UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA  
FACULTAD DE POSGRADOS Y FORMACIÓN CONTINUADA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN I COHORTE  
BOGOTÁ D.C.**

**2015**

**PALABRAS CLAVES:** Inclusión, Política pública, Planes de estudio.

## **RESUMEN**

La educación como derecho garantiza su disfrute en igualdad de condiciones, y es el Estado quien a través de su política pública y mediante sus planes de desarrollo asume la responsabilidad para que todas las personas puedan ejercer sus derechos, por tanto, el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, establece unos lineamientos donde se determina la inclusión como principio en el desafío para la paz. Por ello, en la presente se intervienen dos instituciones educativas, y se analizan los componentes inclusivos como eje central en sus Planes de Estudio a la luz de las directrices inclusivas del PNDE 2006-2016 para estudiantes con NEE (Necesidades Educativas Especiales), mediante estrategias metodológicas como análisis documental y los grupos focales que permiten profundizar en los documentos y recoger las posturas de la comunidad educativa de dos Instituciones Educativas Distritales, con el fin de dar cuenta si la inclusión está presente en el momento de plantear y llevar a la práctica los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela.

**KEYWORDS:** Inclusion, Public Politics and study plans

**ABSTRACT:** The Education is a right that guaranteed the equal enjoyment. It's the state, through its public politics and development plans assume responsibility for all people to exercise their rights, therefore ten- years National Education Plan 2006-2016, sets out guidelines where inclusion principle determined in the challenge for peace. Thus, this document analyzes the study plans, especially the inclusive components to students with special educational needs, through methodological strategies like documental analysis and focus groups that let to know the inclusion legal documents and collect educational community postures with the purpose of check that the inclusion is in the teaching and learning process in the school.

**Nota de Aceptación**

---

---

---

---

---

---

---

---

**Firma del presidente del jurado**

---

**Firma del jurado**

---

**Firma del jurado**

**Bogotá D.C., Octubre de 20**

## DEDICATORIA

*A Dios, por esta gran oportunidad de vida, darme la virtud y fortaleza necesaria para salir adelante pese a las dificultades e iluminarme cada paso de la vida.*

*A Nicolás y María Fernanda, por la alegría que me proporcionan siendo el motor de mi existencia.*

*A mi Madre, por los valores inculcados en todas las actividades que nos atañen*

*A mis hermanos Juan y Oscar por su gran apoyo.*

*Y a mi esposo Fernando por su gran amor, paciencia y compañía.*

*A Yury Ruíz Rojas por su amistad, apoyo y por tener siempre una palabra de aliento.*

*A los profesores, a quienes respetamos y admiramos por las enseñanzas y aportes a nivel profesional.*

(Liliana Patricia Beltrán Pinzón)

*A Dios, por darme el regalo de la vida, para cumplir mis logros académicos.*

*A mi hija, M. Camila Castelli, por ceder nuestros espacios de unión familiar, en pro de mi objetivo profesional.*

*A mi madre, por inculcarme los valores de la responsabilidad, disciplina y perseverancia para alcanzar mis metas.*

*A mi familia, por su constante preocupación y palabras de apoyo..*

(Luz Adriana Hernández)

*A Dios por permitirme un logro más de vida, por enseñarme con cada triunfo y fracaso no desfallecer en mis sueños.*

*A mi madre Isabel Hernández y mi hermana Cecilia Rubio por ser las personas que me han acompañado y apoyado en todo mi trayecto académico y de vida.*

*A Mi hermano Alberto Rubio con su particular manera de alentarme en cada día de cansancio.*

*A María Paula Montoya Rubio, por su paciencia, amorosa espera y compañía en cada noche de trabajo. Eres tú hija mía, la fuerza y motor para alcanzar cada meta propuesta.*

*Y por último, a mi profesión docente que me permite cada día aportar a la construcción de una sociedad más justa.*

(Elizabeth Rubio Hernández)

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradecemos el apoyo brindado a quienes nos facilitaron la posibilidad de desarrollar nuestra investigación. A los docentes de la Universidad por la orientación, el seguimiento y la supervisión continua de nuestra tesis, sobre todo, por la motivación y el apoyo recibido a lo largo de la maestría, especial reconocimiento merece el interés mostrado.

Un especial agradecimiento a por el Colegio Ciudad Bolívar Argentina IED por su colaboración en el suministro de los datos necesarios para la realización de la parte empírica de esta investigación. Gratitud especial merece la comprensión, paciencia y el ánimo recibido de nuestra familia y amigos; a todos ellos, muchas gracias.

Igualmente expresamos nuestro más profundo y sincero reconocimiento a todas aquellas personas que con su disponibilidad incondicional permitieron dinamizar nuestros grupos de investigación.

**Bogotá D.C., Octubre de 2015**

**Señores**

**Universidad La Gran Colombia**

**Facultad de Posgrados y Formación Continuada**

**REF: Cesión de derechos.**

Por medio de la presente nos permitimos ceder los derechos morales de las autoras. Para la consulta parcial o total de la tesis de grado y la consulta o reproducción parcial o total de la publicación electrónica del texto completo de la investigación. De la misma manera el registro en el catálogo OLIB de la biblioteca de la universidad La Gran Colombia.

En constancia firman,

---

LILIANA PATRICIA BELTRÁN PINZÓN  
C.C. 52.298.830 de Bogotá

---

LUZ ADRIANA HERNÁNDEZ ROZO  
C.C. 51.830.910 de Bogotá

---

ELIZABETH RUBIO HERNÁNDEZ  
C.C. 53.115.864 de Bogotá

## **Contenido**

INTRODUCCIÓN .....	12
1. UBICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	15
1.1. ANTECEDENTES .....	15
1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	41
1.2.1. <i>Formulación de la pregunta</i> .....	47
1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	48
1.3.1. <i>Objetivo general:</i> .....	48
1.3.2. <i>Objetivos específicos,</i> .....	48
2. MARCO TEÓRICO .....	49
2.1. POLÍTICAS PÚBLICAS.....	49
2.1.1 <i>Actores de las Políticas Públicas</i> .....	53
2.1.2 <i>El Estado</i> .....	54
2.1.3 <i>Sociedad Civil</i> .....	55
2.1.4 <i>Fases de la Política Pública</i> .....	57
2.1.4.1 Identificación e institucionalización de un problema .....	57
2.1.4.2 Formulación de soluciones y acciones.....	59
2.1.4.3. Toma de decisión .....	59
2.1.4.4 Implementación .....	60
2.1.4.5 Evaluación .....	62
2.2. INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	63
2.2.1 APROXIMACIÓN AL CONCEPTO .....	64
2.2.1.1 <i>Escuela inclusiva</i> .....	68
2.2.1.2 Actores y responsables.....	74
2.2.1.3 Ambientes Inclusivos.....	75
2.2.1.3.1 Ambientes Pedagógicos.....	77
2.2.1.3.2 Recursos .....	78
2.3. DISCAPACIDAD .....	80
2.3.1 <i>Aproximación al Concepto:</i> .....	81
2.3.2. <i>Clasificación</i> .....	83
2.3.3. <i>Necesidades Educativas Especiales (NEE)</i> .....	85
2.3.3.1. Concepto .....	85
2.3.3.2 Tipologías .....	87
2.4. DISCAPACIDAD INTELECTUAL.....	90
2.4.1. <i>Coficiente Intelectual</i> .....	92
3. METODOLOGÍA .....	95
3.1. CAMPO EPISTEMOLÓGICO .....	95
3.2 ENFOQUE CUALITATIVO .....	97
3.3 ESTUDIO DE CASO .....	98
3.4 PROCESOS Y PROCEDIMIENTOS.....	99
4. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN .....	102
4.1 LA SELECCIÓN Y DEFINICIÓN DEL CASO.....	102
4.2 LOCALIZACIÓN DE LAS FUENTES DE DATOS.....	107



4.2.1 Fuentes documentales .....	107
4.2.2 Fuentes Vivas Grupos Focales. ....	112
4.3 TRIANGULACIÓN.....	115
4.3.1 Triangulación teórica .....	116
4.3.2 Triangulación de datos:.....	119
1.3.1. Objetivo general:.....	114
1.3.2. Objetivos específicos, .....	114
4.3.3 Análisis e interpretación.....	122
CONCLUSIONES.....	148
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA.....	151
ANEXOS.....	159
ANEXO 1. ....	159
ANEXO 2. NORMATIVIDAD.....	160
ANEXO 3 .....	181
ANEXO 4 .....	194
ANEXO 5 .....	195

**RAE**

**TITULO**

**POLÍTICA PÚBLICA EN DISCAPACIDAD INTELECTUAL, UN ESTUDIO DE CASO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CIUDAD BOLÍVAR ARGENTINA**

**TRABAJO PARA OPTAR AL TITULO DE:**

**MAGISTER EN EDUCACION**

**AUTORES**

Liliana Patricia Beltrán Pinzón

Luz Adriana Hernández rozo

Elizabeth Rubio Hernández

**DIRECTOR, ASESOR, COODIRECTOR O TUTOR**

José Luis Jiménez Hurtado

**LINEA DE INVESTIGACION**

**Línea** “ Pedagogía y Educación Para la Inclusión y La equidad Social”

**Sub línea:** Género e Inclusión Social en Educación

**PALABRAS CLAVES**

Educación Inclusiva

Política Pública

Necesidades Educativas Especiales

Déficit Cognitivo

**RESUMEN**

La educación como derecho garantiza su disfrute en igualdad de condiciones, y es el Estado quien a través de su política pública y mediante sus planes de desarrollo asume la responsabilidad para que todas las personas puedan ejercer sus derechos, por tanto, el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, establece unos lineamientos donde se determina la inclusión como principio en el desafío para la paz. Por ello, en la presente se intervienen dos instituciones educativas, y se analizan los componentes inclusivos como eje central en sus Planes de Estudio a la luz de las directrices inclusivas del PNDE 2006-2016 para estudiantes con NEE (Necesidades Educativas Especiales), mediante estrategias metodológicas como análisis documental y los grupos focales que permiten profundizar en los documentos y recoger las posturas de la comunidad educativa de dos Instituciones Educativas Distritales, con el fin de dar cuenta si la inclusión está presente en el momento de plantear y llevar a la practica los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela.

## **Introducción**

*“Integrar a un niño discapacitado en la escuela común no es mandarlo, sino sostenerlo en cada acción a partir del apoyo de la educación especial; la escuela común debe estar preparada, esperándolo para que se sienta querido y aceptado...”.*  
*(Stella Caniza de Páez)*

En la actualidad, las dinámicas educativas tienden a la construcción de escenarios cada vez más democráticos, participativos e inclusivos, acentuando que la educación es uno de los derechos fundamentales del ser humano, esta debe ser garantizada por el Estado teniendo en cuenta la disponibilidad, acceso, calidad y permanencia; elementos que deben permitir la inclusión sin ningún tipo de discriminación. Por lo cual los diferentes conceptos analizados a continuación, contribuyen en la identificación no solo de un trasegar histórico en la concepción de tres grandes categorías, si no que a su vez, formula críticas y reflexiones como ejes centrales de la problematización social, con miras en la elaboración de propuestas de mejoramiento de los sistemas educativos, sociales y políticos. Las tres categorías desarrolladas, deben permitir el entendimiento colectivo, la observación reflexiva de la realidad docente y educadora, además de propiciar enclaves para el desarrollo y consolidación de la presente investigación.

Las Políticas Públicas son el conjunto de objetivos, decisiones y acciones que gestiona y lidera un Gobierno para solucionar los problemas existentes en todos los espacios en que se mueve la sociedad, y que a su vez, se consideran prioritarios para darles solución. Estas decisiones están en directa consonancia con las necesidades que tiene la sociedad. A nivel educativo, dichas políticas plantean estrategias, decisiones, valores y acciones para transformar los procesos que se vienen gestionando desde las escuelas; de esta manera, se construyen respuestas colectivas a tan imperantes necesidades sociales (Gómez, 2012).

Las Políticas Públicas en las que se centra esta investigación consisten en identificar aquello que se relaciona con el tema de la inclusión vista desde el acceso a la educación de los

estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), bien sea, cuando se tiene en un aula regular niños y niñas con déficit cognitivo leve, moderado, grave o profundo; es ahí, donde se requiere de especificidades y criterios pertinentes de acción, que no sólo se preocupen por trabajar necesidades educativas para solucionar conflictos que influyan de manera transitoria o permanente en el normal desarrollo académico y social de los estudiantes, sino que respondan a nivel pedagógico y humano frente a las dificultades mayores que presentan quienes tienen necesidades educativas especiales.

Una de las directrices que enmarca el ejercicio de la Política Pública actual en Colombia, son los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000), trazados por los países miembros de la ONU. El objetivo 2, plantea que para el año 2015 los países deben lograr la enseñanza primaria universal, de modo que todos los niños y niñas de todo el mundo terminen un ciclo completo de básica primaria, esto debe cobijar explícitamente a los niños y jóvenes con discapacidad intelectual, en 2009, Inclusión Internacional sugiere a los gobiernos, organizaciones, sociedad civil y otros actores involucrados en el tema de la discapacidad, la realización de un ajuste de los objetivos de educación retomados en Dakar, pensando en cómo deberían estar formulada de manera explícita para las personas en situación de discapacidad intelectual.

La Clasificación Internacional del Funcionamiento para Niños y Jóvenes (CIF-NJ), la Discapacidad y la Salud de la OMS (2001), da un giro a la mirada tradicional de discapacidad, explicitándola como un concepto relacional. Si bien surge del paradigma médico, identifica claramente que la discapacidad es un fenómeno multidimensional y se ubica en la relación del individuo con su entorno. Más allá de las críticas que ha recibido, los investigadores afirman que es útil al momento de identificar necesidades, clasifica necesidades de grupos de personas, más no a personas. Es un elemento fundamental al momento de emitir Políticas Públicas y generar programas que respondan a dichas necesidades, posibilita el uso de un lenguaje común entre diferentes sectores y diferentes países, algunos autores han explorado acerca del uso de la CIF-NJ en su versión niños y jóvenes del 2007, en contextos educativos. Que puede considerarse un aporte importante en el tema de educación inclusiva de estudiantes en situación de discapacidad intelectual, dado que llama la atención acerca de la urgencia de generar sistemas de clasificación de necesidades que posibiliten a su vez la generación de respuestas políticas y logísticas

apropiadas. Además, generar sistemas de información que centralicen demandas comunes a diversos contextos, dando cuenta de la magnitud de las mismas. La CIF-NJ lleva a ver la discapacidad desde las necesidades y habilidades de un individuo, así como la influencia de los contextos en los que se desenvuelve, lo cual permite a los docentes y profesionales de apoyo, conocer un perfil del estudiante y su contexto, y vislumbrar objetivos de apoyo desde el entorno escolar, reconociendo además, que estos son cambiantes en el tiempo (Bernal, 2009).

Así mismo, La Carta Andina para la Promoción y la Protección de los Derechos Humanos (CAMRE), en su parte IX: “Derechos de Grupos Sujetos de Protección Especial”, ratifica los derechos de las personas con Discapacidad y en su literal d, retoma los referidos a educación, rescatando la responsabilidad social en torno a las necesidades educativas y de formación profesional y laboral para las personas en situación de discapacidad. Fue uno de los primeros acercamientos a hacer un llamado de atención a las sociedades para tener presentes los derechos fundamentales de las personas en situación de discapacidad.

Por otro lado, La Declaración de Montreal sobre Discapacidad Intelectual (OEA) 2004, que fue adoptada el 6 de octubre de 2004, tiene un objetivo emancipatorio, pues rescata que las personas anteriormente llamadas “retardados mentales”, recuperen su dignidad y como forma de respeto se utilicen nominaciones como “personas en situación de discapacidad intelectual”. La plataforma presenta dicha declaración.

Además, La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU) 2006 es el avance más reciente y significativo en relación con los derechos de las personas en condición de discapacidad y en relación con la educación inclusiva. En donde se explicita claramente el derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad, así como se remarca la participación en este escenario con calidad y en condiciones de dignificación para la persona, donde los entornos deberán hacer los ajustes necesarios y hacerse flexibles para responder a las necesidades de estas personas.

## **1. Ubicación del problema de investigación**

### **1.1. Antecedentes**

Ximena Damm Muñoz<sup>1</sup>, revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. España, 2009 Presenta el artículo “Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común”, el cual, planteó como pregunta de investigación ¿Cuáles son las representaciones y actitudes del profesorado acerca de la integración escolar de niños con Necesidades Educativas Especiales? Además, su propuesta metodológica se basó en un enfoque cualitativo, cuyo diseño es el estudio de casos, empleando como instrumentos: la observación no participante, para tal efecto se tomaron registros en video de las diferentes sesiones observadas, una vez observado el video, se plasmó la actuación pedagógica en un registro etnográfico, así mismo, para profundizar sobre las representaciones de los profesores se aplicó una entrevista no estructurada después de 10 días de efectuadas las video grabaciones; otro instrumento aplicado fue el cuestionario, el cual es definido como un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir, las preguntas deben ser claras y comprensibles, no deben incomodar a quien las responda, deben referirse a solo un aspecto, no deben inducir la respuesta, el lenguaje utilizado debe responder a las características socioculturales del respondiente (Hernández. et al., 2003).

Las conclusiones, destacan la importancia que los actores involucrados en el proceso de formación de personas, han de incorporar en su actuación pedagógica actitudes que den cuenta de ciertos valores y principios como el de calidad y equidad, a fin de proporcionar una educación en igualdad de condiciones a los estudiantes que requieran de apoyos más especializados para avanzar en el currículum ordinario.

---

<sup>1</sup>Educadora Diferencial mención Trastornos en Audición y Lenguaje, Magíster en Educación con mención en evaluación. Candidata a Doctor en ciencias de la educación. Universidad de Extremadura España. Participación como co- investigadora en diversos proyectos del MINEDUC, entre ellos, “Evaluación del programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas básicas de sectores pobres P-900; “Taller de Integración de las prácticas en Formación Inicial Docente; “Fortalecimiento y evaluación del desempeño docente de los estudiantes de prácticas iniciales y terminales”; Investigadora principal “Educación inclusiva ¿mito o realidad? FONIDE – MINEDUC.

Beatriz Martín del Campo<sup>2</sup>, revista de logopedia, foniatría y Barcelona, 2011. Expone el artículo, “Enseñar a usar el lenguaje escrito a niños con necesidades educativas especiales, presentando una serie de reflexiones acerca de la enseñanza del lenguaje escrito a niños con necesidades educativas especiales”, Por lo tanto, en primer lugar, se estableció como pregunta investigativa ¿Por qué estos niños usaban el lenguaje oral de una manera funcional, mientras que su uso del lenguaje escrito era prácticamente nulo? , en segundo lugar, se empleó una metodología cualitativa de acción participativa, teniendo en cuenta la reconceptualización de la enseñanza del lenguaje escrito, tradicionalmente centrada en la enseñanza del código y la importancia de dirigir la enseñanza hacia las funciones sociales de la lectura y la escritura, también, se emplearon como técnicas: el trabajo en grupo y talleres sociológicos con los niños de este colegio, implicándolos en actividades de lectoescritura diferentes de las que estaban habituados, las dinámicas se llevaron a cabo en varias sesiones, teniendo en cuenta tanto un aula completa como en la que un niño, que habitualmente no participaba en situaciones de simbolización con el lenguaje escrito, produce uno de sus primeros textos.

Por último, las conclusiones destacan la importancia de la lectoescritura que se debe convertir en una práctica social relevante para la integración social y personal de los niños con necesidades educativas especiales, así mismo, que se elaboren e implementen de manera real y eficaz los planes individualizados de educación, a partir de los cuales se pueda decidir y determinar qué ayudas específicas necesita cada uno de los estudiantes para acceder de manera eficaz a una alfabetización plena. En este sentido, es de considerar que a estos colegios asisten alumnos con características y dificultades muy diversas que pueden requerir diferentes tipos de mediación para facilitar su acceso a la alfabetización.

Marcela Kurlat<sup>3</sup>, Cecilia Padín<sup>4</sup> y Verónica Rusler<sup>5</sup>, Investigación convenio, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Secretaría de Extensión Universitaria de la

---

<sup>2</sup>Profesora del Departamento de Psicología de la Universidad de Castilla La Mancha [beatriz.martin@uclm.es](mailto:beatriz.martin@uclm.es)

<sup>3</sup> Profesora de Nivel Inicial, licenciada en Ciencias de la Educación y Magister en Psicología Educacional por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es docente de la materia Investigación Educativa en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) desde el año 2001.

<sup>4</sup> Docente y dirección general de cultura y educación, Universidad Nacional de General San Martín.

<sup>5</sup> Docente de la dirección de carrera y formación docente de la facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Universidad de Buenos Aires (UBA) 2014, titulada “Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina” la cual, asumió como propósito promover insumos para una educación inclusiva garantizando el derecho a la educación en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. La metodología utilizada en la presente investigación es cualitativa, buscando comprender la dinámica de los casos estudiados a la luz de categorías y esquemas conceptuales construidos a lo largo del proceso de investigación. Para la obtención de datos se trabajó con los siguientes instrumentos: observaciones de toda la jornada escolar en las escuelas seleccionadas, en relación con distintos módulos y actividades (clases, recreos, actividades extraescolares), -entrevistas a los equipos docentes y directivos, y a integrantes de las familias de los niños/as, la muestra seleccionada fue 3 escuelas comunes públicas de las siguientes jurisdicciones: Villa Ángela (Chaco), Ciudad de Buenos Aires y Glew, Provincia de Buenos Aires. La selección fue realizada según criterios intencionales y teóricos: las instituciones han sido elegidas por las respectivas supervisiones como ‘las mejores escuelas inclusivas’.

Al comprender y ser develadas las realidades de los casos particulares y describir prácticas favorecedoras de la educación inclusiva en algunas escuelas, se puede concluir: Se requiere realizar un trabajo en conjunto del maestro común y el maestro integrador que brinde “adecuaciones curriculares”, la planificación, las estrategias de enseñanza, en pareja pedagógica y la posibilidad de que los alumnos integrados reciban apoyo escolar en la Escuela Especial a contraturno, El modo de actuar de los educadores se constituye en modelo ejemplar para los niños, quienes replican actitudes que ‘miran diferente’, ‘alojan’, ‘están disponibles a la ayuda’. La problematización y tematización acerca de la inclusión también es significativa como intervención orientada a favorecer modos de convivencia respetuosos de los demás y que valoran las diferencias.

Martha Patricia Mahecha Aguilera<sup>6</sup> , revista Magisterio, Bogotá, Colombia 2014. Presenta el artículo, “La atención educativa para personas con discapacidad en los Planes de

---

<sup>6</sup>Directora Línea de Investigación de Valores y Formación Ciudadana. Universidad de La Salle. Coinvestigadores Línea de Investigación de Valores y Formación Ciudadana Universidad de La Salle. Correo electrónico: [mmahecha@lasalle.edu.co](mailto:mmahecha@lasalle.edu.co).



Desarrollo Territorial 2012-2015”, mostrando una síntesis del estudio hecho a los Planes de Desarrollo Territoriales 2012-2015 de las 94 entidades territoriales certificadas sobre aspectos educativos fundamentales en relación con la atención de las personas con discapacidad, el estudio tuvo como objetivo describir cómo los planes de desarrollo territorial incluyen la atención a personas con discapacidad en el sector educativo, por lo cual, las categorías teóricas de análisis de entrada, fueron: política pública, planes de desarrollo y atención educativa a las personas con discapacidad. Metodológicamente, el estudio se abordó inicialmente realizando un inventario sobre los diversos elementos de los planes de las 94 ETC, en segundo lugar, se llevó a cabo el análisis de contenido de los diagnósticos, luego, se definieron los ejes analíticos para el estudio del diseño y ejecución de los Planes de Desarrollo Territorial.

Finalmente, los resultados del estudio son un insumo para el Documento de Orientaciones técnicas, pedagógicas y operativas para la atención educativa de la población con necesidades educativas especiales, NEE, (discapacidad) que está elaborando el MEN, específicamente sobre lo que tiene que ver con: 1) la mirada desde la Política Pública, que debe estar presente en los planes de desarrollo territorial sobre la atención educativa de la población con discapacidad, 2) la prevalencia del enfoque de derechos e inclusión que se debe reflejar en su construcción, 3) las percepciones de sujeto y sociedad que se tienen para construir la política y, 4) las orientaciones en relación con el currículo flexible y evaluación pertinente, para las instituciones educativas.

Blanca Aurelia Valenzuela<sup>7</sup>, Manuela Guillén Lúgigo<sup>8</sup> y Reyna de los Ángeles Campa Álvarez<sup>9</sup>, revista Infancias Imágenes, 2012 Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, encontramos en su artículo titulado “Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria” la identificación, los requisitos y recursos necesarios para la atención a

---

<sup>7</sup> Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación; profesora del Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación, Universidad de Sonora, miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Correo electrónico: blancav@sociales.uson.mx.

<sup>8</sup> Doctora en Ciencias Políticas y Sociología; profesora del Departamento de Trabajo Social, Universidad de Sonora, miembro del (SNI). Correo electrónico: mguillen@sociales.uson.mx

<sup>9</sup> Maestra en Ciencias Sociales, profesora del Departamento de Psicología y Cs. de la Comunicación. Universidad de Sonora. Correo electrónico: reyna\_angels@hotmail.com

la diversidad e inclusión educativa en el contexto de la educación primaria, los autores investigativos desarrollan una metodología de enfoque mixto, se representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos que implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos. Es de tipo descriptivo-correlacional, debido a que describe las variables relacionadas con la inclusión educativa y a la vez busca conocer la relación o asociación entre ellas. En la fase cuantitativa se empleó la técnica cuestionario-escala, sobre la integración e inclusión de personas con necesidades educativas y diversas elaborado por Gento (2008). La muestra total estuvo conformada por 178 profesores; y los criterios de selección de los participantes fueron los siguientes: Profesores de educación primaria del sector público. • Escuelas primarias con apoyo de los Servicios y Centros para la educación especial y la educación inclusiva en México. En la fase cualitativa se realizaron grupos focales.

Respecto a las conclusiones, se detectó que en los centros educativos de educación primaria existe una cultura de diversidad, en donde se hace valer el derecho a la educación y se cuenta con una filosofía inclusiva; Por otro lado, la práctica docente es un pilar fundamental en los haceres cotidianos del profesor. Además, se encontró que se realizan adaptaciones curriculares, diagnósticos y evaluaciones, se involucra en las actividades educativas a los padres de familia del alumno y existe un trabajo colaborativo entre los estudiantes.

García Barrera, Alba<sup>10</sup> Universidad Autónoma de Madrid, tesis doctoral 2013, titulada “Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: las Necesidades Educativas Personales (N.E.P.), la cual establece como pregunta ¿Por qué seguimos refiriéndonos a unas supuestas “necesidades educativas especiales” en una escuela que pretende ser inclusiva, que pretende ser para todos y terminar de una vez por todas con el paralelismo existente en cuanto a los Centros de Educación Especial?, donde se explica, que si se desea una normalización educativa real, debemos dejar de considerar que únicamente este tipo de alumnos son “especiales”. Especiales son todos los alumnos, independientemente de sus características personales, intereses, capacidades, motivaciones, creencias, procedencia, cultura, etc. La metodología desarrollada en

---

<sup>10</sup> Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid, profesora de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), Investigadora de GICE (Grupo de Investigación sobre Cambio Educativo para la Justicia Social), Investigadora de PEI-TIC (Prácticas educativas innovadoras basadas en las TIC), Miembro del colectivo internacional docente Innovagogía, Especialista en atención a la diversidad, tecnología educativa e innovación docente.

el transcurso de la investigación fue mixta no experimental, el tamaño final de la muestra se compone de 97 profesionales y 63 expertos, en cuanto a los instrumentos se optó por llevar a cabo un estudio de encuesta de carácter descriptivo y corte transversal en la modalidad virtual para evitar en lo posible el sesgo del entrevistador, también, para ampliar el estudio a una perspectiva más cualitativa, se incluyeron un buen número de preguntas abiertas que permitieron a los sujetos expresar su opinión con libertad, Asimismo, se realiza un análisis estadístico inferencial con pruebas no paramétricas con el fin de averiguar si algunos resultados de la investigación son extrapolables al resto de la población.

Las principales conclusiones, evidencian que el concepto de necesidades educativas especiales parece estar suponiendo un lastre tanto para los propios alumnos a quienes hace referencia, como para los avances que tratan de hacerse en línea con la atención a la diversidad, además, que los alumnos con mayores dificultades tienen que estar presentes en el aula ordinaria al igual que el resto de sus compañeros, debiendo ser atendidos dentro de ésta tanto por el maestro generalista como por un especialista que desempeñe la figura de profesor de apoyo.

Esther Chiner Sanz<sup>11</sup> 2011, Universidad de Alicante, tesis doctoral titulada “Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la educación del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula”. Abordando, fundamentalmente el tratamiento que han recibido los alumnos con necesidades educativas especiales en el ámbito educativo a lo largo del tiempo, para lo cual planteo la investigadora como preguntas 1. ¿Tienen los profesores de la provincia de Alicante una actitud positiva hacia la inclusión? 2. ¿En qué grado los profesores de la Provincia de Alicante utilizan estrategias educativas inclusivas para adaptarse a la diversidad de su alumnado? .La metodología se enmarca dentro de una investigación de enfoque cuantitativo, no experimental de tipo descriptivo, utilizando como instrumento una encuesta, pues, se trataba de conocer la opinión del profesorado Alicantino acerca de la inclusión, atendiendo las características de la población estudiada, se contó, con una muestra de 336 profesores en activo que atienden educación infantil, primaria y secundaria.

---

<sup>11</sup> Professora titular de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació i coordinadora del programa de doctorat "Atenció a la Diversitat en Àmbits Educatius" de la Facultat d'Educació de la Universitat d'Alacant.

Se pudo concluir que el profesorado de la Provincia de Alicante tiene una actitud favorable hacia la inclusión y los principios filosóficos que la sustentan, sin embargo, consideran que no disponen de los suficientes recursos humanos y físicos, también, no se les brinda el tiempo necesario para atender las NEE de sus alumnos; por otro lado, no se sienten preparados para responder a dichas necesidades educativas, no obstante, la escasa formación y la insuficiencia de tiempo no parecen guardar relación con las percepciones y actitudes hacia la inclusión.

Angarita, Moreno Marisol<sup>12</sup> 2010 Universidad Nacional, tesis doctoral titulada “Políticas para la población infantil con discapacidad: un análisis de la normatividad colombiana desde la perspectiva de justicia”, presentando como pregunta ¿Cómo abordar la problemática de las políticas para la población infantil con discapacidad en Colombia desde una perspectiva de justicia? Teniendo en cuenta que si la normatividad Colombiana tuviera como punto de partida la vida digna para los niños, niñas y jóvenes colombianos, entonces les ofrecería, en las diferentes etapas de su desarrollo, la libertad de elegir qué ser y qué hacer, frente a oportunidades reales, de acuerdo con sus capacidades diferentes, lo cual podría garantizarles beneficios, en contextos protectores que les brinden cuidado permanente a ellos/as y a sus familias.

Así mismo, El método para responder a la pregunta se inscribe en las perspectivas cualitativas, Para ello, se utilizó como técnicas: la indagación, la interpretación y la contrastación de realidades fácticas y de fuentes teóricas y documentales buscando el descubrimiento progresivo de relaciones inéditas para las cuales se construyeron argumentaciones. El trabajo se basó, por tanto, en operaciones de carácter hermenéutico y aproximaciones heurísticas dirigidas a: 1) identificar elementos críticos asociados con el problema, y 2) establecer y sustentar un sistema novedoso de relaciones entre estos elementos.

---

<sup>12</sup> fonoaudióloga, magíster en Comunicación y doctora en Salud Pública. Es profesora asociada del Departamento de Comunicación Humana de la facultad de Medicina de la Universidad Nacional. directora del Grupo de Investigación en Oralidad, Escritura y otros Lenguajes (Categoría A Colciencias). parte del grupo fundador de la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social y del Instituto de Desarrollo Humano, Discapacidades y Diversidades (IDH) de la facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia.

En conclusión, la investigación exploratoria, encontró que en Colombia las políticas en discapacidad relacionadas con la población infantil desconocen los factores sociales determinantes de la salud, no consideran a las familias como beneficiarias del sistema, ignoran la privacidad y confidencialidad y desconocen las medidas de protección del daño. A cambio privilegian la antidiscriminación, la prevención y manejan un concepto problemático de prevención y mitigación.

María Andrea Ávila Babativa<sup>13</sup>, Universidad Pedagógica Nacional, 2013 Bogotá, Tesis de Maestría, titulada “ Narrativas de los y las docentes sobre la Inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera Infancia en el Jardín infantil Colinas y el Instituto de Integración Cultural (IDIC)”, la cual plantea como pregunta investigativa ¿Cómo son las narrativas de los docentes del Jardín Infantil Colinas y del Instituto de Integración Cultural IDIC del Grado preescolar, acerca del proceso de inclusión educativa de niños y niñas en condición de discapacidad?, el diseño metodológico es de tipo cualitativo ya que busca estudiar una problemática social en un escenario específico, logrando conocer el sentido de la experiencia de los y las docentes en la inclusión de niños y niñas con discapacidad, además, se implemento un enfoque narrativo ya que este posibilita resaltar la voz, experiencia y lenguaje de los y las docentes sobre los procesos de inclusión en los dos contextos educativos, la selección de la población participante corresponde a seis docentes de Jardín Infantil Colinas y seis docentes del Instituto de Integración Cultural (IDIC) quienes tienen vinculados en sus aulas de clase niños y niñas con discapacidad en procesos de inclusión. Seguido a esto, se diseña y se implementan dos instrumentos para la recolección de la información (entrevista y relatos) buscando hallar los relatos de los y las participantes con respecto a la Educación Inclusiva, Discapacidad y Primera Infancia.

La investigación, permitió concluir y evidenciar las representaciones sociales que han elaborado los y las docentes en torno a la discapacidad y la inclusión educativa de niños y niñas en la primera infancia, reconociendo que la atención a la diversidad y en especial a la población en condición de discapacidad es sin duda uno de los desafíos más importantes que enfrentan

---

<sup>13</sup>Licenciada en Educación Básica con énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional-CINDE. Profesional Secretaría Distrital de Integración Social, localidad de Fontibón. Correo electrónico: michitin19@ hotmail.com

actualmente las instituciones educativas, Por otro lado, con relación a la categoría de discapacidad se encuentra que los y las docentes la comprenden como un discurso orientado desde el déficit, siendo un relato dominante la carencia de capacidades para participar en relación a niños y niñas denominados por las y los docentes como niños regulares, es decir niños y niñas sin discapacidad.

Orietta del Carmen Díaz Haydar<sup>14</sup>, Universidad de Cartagena, tesis de Maestría 2008, titulada, “Percepción y actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en Soledad (Atlántico)”. Planteando como preguntas 1. ¿Cuáles son las actitudes del docente regular hacia la inclusión educativa?, 2. ¿Cuentan los docentes de Soledad, con una formación, que les permita responder eficazmente a los retos de la inclusión educativa? , Se aplicó la metodología cualitativa, histórico hermenéutica, utilizando, triangulación múltiple, escala de actitudes (EAPROF), se emplearon como instrumentos las entrevistas con intervinientes claves buscando interpretar su discurso desde sus vivencias, sentimientos y opiniones, contrastándolo todo con observaciones de campo; la muestra seleccionada para identificar las actitudes de los profesores fue de 23 docentes de 7 escuelas integradoras de este municipio, teniendo en cuenta que, “la Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Integración Escolar (EAPROF)”, es una escala tipo LICKERT construida por Larrivèe y Cook (1978).

Las conclusiones investigativas, permiten visibilizar que la mayoría de los docentes de las instituciones educativas de Soledad (Atlántico), que fueron objeto de investigación presentan una actitud de responsabilidad social parcial, ya que en el discurso reconocen la importancia y necesidad de la inclusión en su institución, pero no han realizado actividades de capacitación en este tema y se encuentran a la espera de la capacitación. Además, Se identifica en algunos docentes una actitud de rechazo hacia la inclusión educativa en sus instituciones basada en argumentos de no estar capacitados y de concebir que los estudiantes con necesidades educativas especiales deben ser atendidos por docentes de educación especial y no por docentes regulares; aluden a que estos estudiantes constituyen un problema para el docente en el aula en sus aspectos disciplinarios y de rendimiento académico, por ello perciben que la inclusión educativa es necesaria y conveniente pero que la realicen otros profesores.

---

<sup>14</sup>Psicopedagoga. esp. docencia universitaria aspirante a Magíster en educación en el sur caribe. [ordihay@hotmail.com](mailto:ordihay@hotmail.com).

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, presenta el artículo titulado “El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva” (Sep 2010 / Vol 4 / # 2) realizado por Camila Corso<sup>15</sup>. El documento expone datos estadísticos, la concepción de educación inclusiva en los marcos internacionales y nacionales, además de ejemplos de la violación del derecho de personas con discapacidad presentando un conjunto de conclusiones y recomendaciones.

A nivel estadístico plantea que en “Colombia, sólo el 0,32% de los alumnos que asisten a la escuela tienen alguna discapacidad – promedio muy por debajo del porcentaje de niños y niñas con discapacidad en el país. Las cifras son similares en Argentina (0,69%) y en México (0,52%), mientras que en Uruguay y Nicaragua se informan porcentajes un poco superiores (2,76% y 3,5%, respectivamente), de acuerdo a los datos del Monitoreo Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2004)”.

El documento afirma que el acceso a la educación varía según el tipo y el grado de discapacidad, y la gran mayoría de las matrículas se concentran en la educación primaria. En Chile, las personas con discapacidad sólo alcanzan, en promedio, 6,4 años de escolaridad, bastante menos que el promedio del país. Aproximadamente el 10% termina el nivel secundario en Ecuador, mientras que en El Salvador sólo el 5% (ídem).

Concluye mostrando estrategias que ayudarían a una pertinente práctica inclusiva, y la necesidad de ratificar un conjunto de normativas que impulsan el derecho a la educación de personas con discapacidad.

Esta misma autora presenta una investigación “Sobre la discriminación en la educación en la primera infancia, un estudio desde la perspectiva de la comunidad educativa en escuelas de Brasil, Perú y Colombia” (2013). Esta investigación adoptó como método la investigación cualitativa con gran énfasis en la percepción de los niños y niñas acerca de la discriminación en

---

<sup>15</sup> Brasileña, coordinadora general de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (Clade) y presidenta de la Campaña Mundial por la Educación.

las instituciones educativas, y el punto de vista de los profesionales de la educación, del personal de servicio de las escuelas, así como madres y padres de familia.

La plantea como un estudio de caso múltiple desde tres países de Latinoamérica y el Caribe: Brasil, Colombia y Perú. En cada uno de ellos, realizó la consulta en una ciudad grande y en otro municipio considerado pequeño comparándolo al promedio nacional. En Colombia, se aplicó la consulta en escuelas de Bogotá y Cartagena. En Perú, las ciudades han sido Lima y Urubamba (Cusco). En Brasil, se trabajó en Fortaleza (Ceará) y Baixa Grande (Bahía). Como criterio de elección de las ciudades se tomó en cuenta la prevalencia de alguna forma de discriminación considerada de particular relevancia en ese país. Los Instrumentos utilizados fueron: Diagnóstico, trabajo de observación, entrevistas a adultos de la comunidad educativa, dinámicas participativas con niños y niñas (La escucha a niños y niñas).

La investigación plantea varias formas de discriminación, entre ellas la de niños con discapacidad cognitiva. Respecto a este tema concluye En general, las respuestas con relación a las frases expresan una base contraria a la aceptación de la discriminación. Se han mostrado de acuerdo, por ejemplo, con que la escuela debe atender a todos los y las estudiantes en su particularidad (95% - de los cuales el 81% está totalmente de acuerdo y 14% parcialmente de acuerdo) y en desacuerdo con que algunas personas valen más que otras (72%). Sin embargo, llama la atención la concordancia con algunas frases que explicitan rasgos discriminatorios, como el 76% que considera que existen culturas más avanzadas que otras; el 48% (versus 42%) que considera que existen roles y juegos apropiados para niños y otros distintos para niñas; y, el 36% que considera que las personas con discapacidad deben asistir solamente a escuelas especiales.

En la revista Cubana de Genética Comunitaria público un artículo sobre “La investigación-acción en la atención de personas con discapacidad en países del ALBA.” Realizado por Marcia Cobas Ruiz<sup>16</sup>, Eduardo Zacca Pena<sup>17</sup>, Miriam Portuondo Sao<sup>18</sup>, Emelia

---

<sup>16</sup> Doctora en Ciencias de la Salud. Licenciada en Ciencias Sociales. Ministerio de Salud Pública de la República de Cuba. La Habana.



Icart Pereira<sup>19</sup>, Aida Jordán Hernández<sup>20</sup>, Mercedes Gámez Fonseca<sup>21</sup>. La investigación tiene como propósito mejorar las condiciones de vida de las personas con discapacidades, conceptualizan la discapacidad como ““la condición compleja del ser humano, constituida por factores biosicosociales, que evidencia una disminución o supresión temporal o permanente, de alguna de sus capacidades: sensoriales, motrices o intelectuales, que puede manifestarse en ausencias, anomalías, defectos, pérdidas o dificultades para percibir, desplazarse sin apoyo, ver u oír, comunicarse con otros, o integrarse a las actividades de educación o trabajo, en la familia con la comunidad; que limitan el ejercicio de derechos, la participación social y el disfrute de una buena calidad de vida, o impiden la participación activa de las personas en las actividades de la vida familiar y social, sin que ello implique necesariamente incapacidad o inhabilidad para insertarse socialmente.”

Trabajaron una estrategia de investigación-acción a escala nacional en la República de Cuba, que luego fue utilizada en cinco países pertenecientes a la Alianza Bolivariana para las Américas, por solicitud de sus gobiernos, en períodos de tiempo diferentes. El estudio interesó a toda la población de Cuba, Venezuela, Ecuador, Nicaragua, Bolivia, y San Vicente y las Granadinas y en especial a las personas con discapacidad. Un enfoque metodológico sustentado en una crítica revisión documental y la aplicación combinada de técnicas cuantitativas y cualitativas de la investigación social, fue utilizado para la descripción y caracterización en profundidad de las personas con discapacidad. La aplicación de técnicas grupales practicadas en el seno de las comunidades permitió la identificación de problemas, definir prioridades y dar solución a los problemas críticos detectados. La pesquisa activa en la comunidad identificó a las personas con discapacidad, con el auxilio de los gobiernos locales y las organizaciones sociales. Una visita al hogar de la persona con discapacidad permitió aplicar una combinación de

---

<sup>17</sup> Doctor en Ciencias Médicas. Doctor en Medicina. Profesor Titular de la Universidad de Ciencias Médica de la Habana. Master en Ciencias en Epidemiología. Especialista de Primer y Segundo Grado en Angiología y Cirugía Vasculard. Registros Médicos y Estadísticas de Salud del Ministerio de Salud Pública. La Habana, Cuba

<sup>18</sup> Master en Ciencias en Genética Médica. Doctora en Medicina. Especialista de Primer Grado en Medicina General Integral y de Segundo Grado en Genética Clínica. Ministerio Salud Pública. La Habana, Cuba.

<sup>19</sup> Doctora en Ciencias Pedagógicas. Especialista en Psicopedagogía. Centro Médico Psicopedagógico “La Castellana”. La Habana, Cuba.

<sup>20</sup> Doctora en Ciencias Pedagógicas. Especialista en Psicopedagogía. Centro Médico Psicopedagógico “Benjamín Moreno”. La Habana, Cuba.

<sup>21</sup> Doctora en Ciencias Médicas. Profesora Titular y Consultante. Especialista de Primer y Segundo Grado en Fisiología Normal y Patológica. Universidad de Ciencias Médica de La Habana. La Habana, Cuba.

entrevistas y exámenes clínicos que facilitaron el proceso de clasificación y registro de éstas. La magnitud de la discapacidad estaba subregistrada en todos los países y fueron obtenidas las tasas de prevalencia de los distintos tipos de discapacidad.

En España Andrea Ferraz Fernández realizó una investigación doctoral titulada “ergonomía de la información para estudiantes universitarios con discapacidad” en la universidad de Barcelona, este estudio se dedicó a investigar propuestas para mejorar la accesibilidad y legibilidad de la información académica para los estudiantes universitarios con discapacidad. Para ello, fue utilizado el método etnográfico aplicado en la metodología de la ciencia de la Ergonomía Cognitiva. se utilizaron técnicas como: observación, aplicación de entrevistas y análisis de tarea, para estudiar casos presentados por alumnos disminuidos física, cognitiva y sensorialmente, matriculados en la Universidad Politécnica de Catalunya, UPC, durante los cursos académicos de 2000/2001 y 2001/2002.

Se puede decir que el estudio de los aspectos ergonómicos pretenden mejorar la interacción física del usuario con el ambiente, con los artefactos que utiliza o con las condiciones de una actividad que realiza, está bajo el epígrafe de la ergonomía física.

Las conclusiones muestran la idoneidad del método ergonómico para la descripción de las necesidades del alumnado delimitado. Los sujetos estudiados describen una percepción de mejora en la accesibilidad y legibilidad de la información académica, a partir de las actuaciones ergonómicas propuestas y utilizadas, derivadas de las investigaciones realizadas. El trabajo se concluye con la proposición de sugerencias en los métodos, técnicas y equipos utilizados en el proceso de enseñanza/aprendizaje que, incorporadas al sistema de educación universitario ordinario, podrían facilitar el acceso y la legibilidad de la información académica para dicho alumnado.

En consonancia con los textos revisados a nivel nacional, se encontró el artículo de educación inclusiva que se denomina: “Un modelo de educación para todos” de Carlos Parra

Dussan (2010)<sup>22</sup>, resultado de la investigación (Impacto de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad) desarrollado por la oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) y el grupo de derechos humanos de la Universidad Sergio Arboleda. En el se traza una revisión conceptual sobre la manera como se ha abordado el término discapacidad a nivel cronológico. Inicialmente, la educación inclusiva no era tenida en cuenta en las aulas, los docentes enfocaban su trabajo de enseñanza hacia los estudiantes que se consideraban pertenecientes a aulas regulares; es decir, sin ningún problema de aprendizaje, por tanto, existió una total exclusión de la sociedad hacia las personas con discapacidad. Luego, nace la escuela especial para personas con discapacidad. El siguiente paso se refiere al manejo del concepto de la integración en el cual los niños asisten a las instituciones educativas formando parte del aula tradicional. Por último, se da paso a la educación inclusiva, la misma que valora la diversidad y la pluralidad beneficiando el desarrollo integral de niños, jóvenes y adultos, cumpliendo a cabalidad los derechos a una educación sin ningún tipo de discriminación, ni procesos de selección, permitiendo así la igualdad de oportunidades.

La Revista Colombiana de Psiquiatría publicó un artículo de Andrea Padilla Muñoz<sup>23</sup> (2011) “Inclusión educativa de personas con discapacidad” que es resultado de una investigación sobre inclusión y se encuentra apoyado en la normatividad y legalidad que soporta el servicio pedagógico a estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales. El texto respalda el derecho a una educación inclusiva, tal como lo estipula la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Declaración Mundial sobre Educación y el Decreto 366 del 9 de febrero de 2009, entre otras.

Este documento tiene por objetivo “Describir la apertura y la preparación de los docentes para brindar una atención adecuada a personas con discapacidad en tres establecimientos educativos de Bogotá de acuerdo con la normatividad existente” (Padilla, 2011). En el génesis de

---

<sup>22</sup> Director del grupo de investigación en Derechos Humanos, Universidad Sergio Arboleda. Doctor en Derechos Fundamentales, Universidad Carlos III de Madrid, España.

<sup>23</sup> Abogada, Universidad de los Andes. Especialista en gerencia, y Máster en derecho (LLM), Universidad de Londres. Máster en mediación europea, IUKB, Suiza. Doctoranda en ciencias jurídicas, Facultad de Ciencias Jurídicas, Pontificia Universidad Javeriana. Profesora de Carrera Académica, investigadora del Grupo de Investigación en Derechos Humanos, Facultad de Jurisprudencia, Universidad del Rosario. Bogotá, Colombia.

la investigación se utilizó como estrategia metodológica la encuesta de corte transversal en los docentes de tres colegios públicos de la localidad de Usaquén. Al llevar a cabo el análisis se obtiene como resultado la heterogeneidad de la discapacidad y la dificultad para incluir a las personas en condición de discapacidad de manera homogénea. La investigación permitió concluir que hay muy poca preparación en los docentes para atender a este tipo de población, lo cual incide notoriamente en la inclusión escolar. En el plano legislativo, se evidencia una evolución en la terminología sobre discapacidad y aunque el tema tiene un apoyo a nivel internacional y nacional, aún existen vacíos para incluir educativamente a esta población.

En la revista *Varieduc* encontramos el artículo titulado “Cuadro de la discapacidad cognitiva” publicado el febrero del 2009. Nos muestra las diferentes causas de la discapacidad cognitiva en la etapa prenatal, perinatal y posnatal.

Plantea que las personas con un déficit cognitivo moderado en la dimensión comunicativa llegan a hablar aunque les resulta difícil elaborar formulaciones verbales correctas, también dificultades para organizar sus ideas y transmitir las; con déficit cognitivo leve su lenguaje es más evolucionado, pronuncian palabras correctamente el cual puede ir enriqueciendo en la medida que mantenga interacción con su familia y pares.

Por otra parte en la dimensión cognitiva nos muestra el rango cuantitativo de la capacidad intelectual acorde con el déficit cognitivo: Leve: 50 a 69, Moderado: 35 a 49, Severo: 20 a 34 y entre sus consecuencias más relevantes encontramos: déficit de atención, hiperactividad, falta de concentración, dificultad en los procesos de asimilación, adaptación, recuperación de información, resolución de sus problemas.

Respecto a la Dimensión socio afectiva, es la familia la que debe brindar los apoyos necesarios para que el niño supere sus fracasos y reunir los estándares esperados acordes con su edad en cuanto a salud, habilidades académicas, sociales, culturales, comunicativas.

En conclusión brinda unas estrategias y didácticas pedagógicas para llevar a cabo dentro y fuera del aula, involucrando a docentes, apoyos terapéuticos, y la familia a fin de buscar la superación

y manejo de las falencias de los niños con discapacidad para que logren una adaptación y desenvolvimiento tanto en el entorno familiar y educativo.

Otro de los trabajos abordados es una tesis de Maestría sobre discapacidad e inclusión social, presentada por Carol Bernal (2009), investigadora y profesora de la Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Medicina, titulada “Aplicación de la clasificación internacional del funcionamiento, la discapacidad y la salud, versión niños y jóvenes CIF-NJ en contextos educativos: facilitación de los procesos de inclusiones de personas en situación de discapacidad en la secundaria”, donde se explican las disposiciones legales que favorecen la inclusión escolar; incluye importantes reflexiones conceptuales acordes con la utilización de la herramienta con base en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF-NJ<sup>24</sup>) y usos en entornos educativos.

Algunos de los elementos a destacar en esta investigación son: la identificación de perfiles educativos funcionales para analizar procesos de inclusión de niños con discapacidad intelectual, principalmente, en etapas de ingreso y permanencia escolar a través del CIF-NJ como instrumento de valoración para ser tenidas en cuenta en aulas regulares. Es prudente resaltar que su uso permite la utilización de un lenguaje común entre sectores sociales que de alguna u otra manera intervienen en la estructuración de acciones a favor de este tipo de educandos, siendo ellos, los estamentos clínicos, políticos y educativos que tienen una visión integral de los procesos de inclusión para los estudiantes.

El texto revisado, está dirigido para las instituciones educativas, las cuales deben brindar espacios que conlleven a una verdadera reflexión en torno a la importancia sobre los procesos de inclusión escolar, no debe ser una tarea enfocada hacia una sola persona o institución. Además, la comunidad educativa, los gobernantes y los estudiantes de aulas regulares se deben unir en pro del otro, reconociendo sus capacidades y diversidad cultural, apoyados en los valores del respeto y la dignidad humana. Finalmente, recomienda evaluar el Decreto 366 de 2009 en cuanto al rol

---

<sup>24</sup> CIF-NJ, Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, referente utilizado para el diseño de una herramienta de valoración que permita obtener perfiles para la utilización en contextos educativos regulares, para analizar y avanzar en los procesos de inclusión educativa de algunos niños y jóvenes con discapacidad intelectual, principalmente en las etapas de ingreso, permanencia y promoción.

del docente especializado al interior del aula inclusiva, en el diseño de estrategias metodológicas y didácticas de enseñanza-aprendizaje, en la flexibilización curricular en cuanto a logros, evaluación y recursos pertinentes para atender la población de niños, niñas y jóvenes con alguna discapacidad cognitiva.

Así mismo, es significativo mencionar el artículo de la Corporación Síndrome de Down, titulado “Legislación que favorece la educación inclusiva” también de la autora Carol Bernal (2009), en él se muestra cómo el concepto de discapacidad ha venido evolucionando al igual que la normatividad para dicha población, pero, es importante comprender que la discapacidad no sólo está dentro del individuo, sino que también el entorno que lo rodea afianza esta situación; es decir, hace algún tiempo se pensaba que los niños con síndrome de Down no eran “capaces” de leer ni de escribir ahora, con profesionales en la materia, gran parte ha desarrollado estas habilidades. Lo anterior, demuestra cómo las oportunidades que ofrece el entorno pueden transformar de manera positiva o negativa el proyecto de vida de la población con discapacidad.

En cuanto a la normatividad, hace referencia a las políticas internacionales, las cuales han sido un marco inspirador para el surgimiento de nuevas legislaciones que señalan y respetan el derecho de las personas con discapacidad cognitiva en Colombia. A nivel nacional, a partir del cambio de la constitución de 1991, se presentó una modificación en las políticas debido a que el Estado colombiano se constituyó como un Estado Nacional de Derecho, esto hizo que se reconociera la discapacidad a través de la mediación, con miras a tener proyecciones claras para conseguir una educación de calidad.

En cuanto a Necesidades Educativas Especiales Ximena Damm Muñoz<sup>25</sup>, revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. España, 2009 Presenta el artículo “Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común”, el cual, planteó como pregunta de investigación ¿Cuáles son las

---

<sup>25</sup>Educadora Diferencial mención Trastornos en Audición y Lenguaje, Magíster en Educación con mención en evaluación. Candidata a Doctor en ciencias de la educación. Universidad de Extremadura España. Participación como co- investigadora en diversos proyectos del MINEDUC, entre ellos, “Evaluación del programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas básicas de sectores pobres P-900; “Taller de Integración de las prácticas en Formación Inicial Docente; “Fortalecimiento y evaluación del desempeño docente de los estudiantes de prácticas iniciales y terminales”; Investigadora principal “Educación inclusiva ¿mito o realidad? FONIDE – MINEDUC.

representaciones y actitudes del profesorado acerca de la integración escolar de niños con Necesidades Educativas Especiales? Además, su propuesta metodológica se basó en un enfoque cualitativo, cuyo diseño es el estudio de casos, empleando como instrumentos: la observación no participante, para tal efecto se tomaron registros en video de las diferentes sesiones observadas, una vez observado el video, se plasmó la actuación pedagógica en un registro etnográfico, así mismo, para profundizar sobre las representaciones de los profesores se aplicó una entrevista no estructurada después de 10 días de efectuadas las video grabaciones; otro instrumento aplicado fue el cuestionario, el cual es definido como un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir, las preguntas deben ser claras y comprensibles, no deben incomodar a quien las responda, deben referirse a solo un aspecto, no deben inducir la respuesta, el lenguaje utilizado debe responder a las características socioculturales del respondiente (Hernández. et al., 2003).

Las conclusiones destacan la importancia que los actores involucrados en el proceso de formación de personas, han de incorporar en su actuación pedagógica actitudes que den cuenta de ciertos valores y principios como el de calidad y equidad, a fin de proporcionar una educación en igualdad de condiciones a los estudiantes que requieran de apoyos más especializados para avanzar en el currículum ordinario.

Beatriz Martín del Campo<sup>26</sup>, revista de logopedia, foniatría y audiología. Barcelona, 2011. Expone el artículo “Enseñar a usar el lenguaje escrito a niños con necesidades educativas especiales, presentando una serie de reflexiones acerca de la enseñanza del lenguaje escrito a niños con necesidades educativas especiales”, Por lo tanto, en primer lugar, se estableció como pregunta investigativa ¿Por qué estos niños usaban el lenguaje oral de una manera funcional, mientras que su uso del lenguaje escrito era prácticamente nulo? , en segundo lugar, se empleó una metodología cualitativa de acción participativa, teniendo en cuenta la reconceptualización de la enseñanza del lenguaje escrito, tradicionalmente centrada en la enseñanza del código y la importancia de dirigir la enseñanza hacia las funciones sociales de la lectura y la escritura, también, se emplearon como técnicas: el trabajo en grupo y talleres sociológicos con los niños

---

<sup>26</sup>Profesora del Departamento de Psicología de la Universidad de Castilla La Mancha [beatriz.martin@uclm.es](mailto:beatriz.martin@uclm.es)

de este colegio, implicándolos en actividades de lectoescritura diferentes de las que estaban habituados, las dinámicas se llevaron a cabo en varias sesiones, teniendo en cuenta tanto un aula completa como en la que un niño, que habitualmente no participaba en situaciones de simbolización con el lenguaje escrito, produce uno de sus primeros textos.

Por último, las conclusiones destacan la importancia de la lectoescritura que se debe convertir en una práctica social relevante para la integración social y personal de los niños con necesidades educativas especiales, así mismo, que se elaboren e implementen de manera real y eficaz los planes individualizados de educación, a partir de los cuales se pueda decidir y determinar qué ayudas específicas necesita cada uno de los estudiantes para acceder de manera eficaz a una alfabetización plena. En este sentido, se considera que a estos colegios asisten alumnos con características y dificultades muy diversas que pueden requerir diferentes tipos de mediación para facilitar su acceso a la alfabetización.

Marcela Kurlat<sup>27</sup>, Cecilia Padín<sup>28</sup> y Verónica Rusler<sup>29</sup>, Investigación convenio, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires (UBA) 2014, titulada “Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina” la cual asume como propósito promover insumos para una educación inclusiva garantizando el derecho a la educación en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. La metodología utilizada en la presente investigación es cualitativa, buscando comprender la dinámica de los casos estudiados a la luz de categorías y esquemas conceptuales construidos a lo largo del proceso de investigación. Para la obtención de datos se trabajó con los siguientes instrumentos: observaciones de toda la jornada escolar en las escuelas seleccionadas, en relación con distintos módulos y actividades (clases, recreos, actividades extraescolares), -entrevistas a los equipos docentes y directivos, y a integrantes de las familias de los niños/as, la muestra seleccionada fue 3 escuelas comunes públicas de las siguientes jurisdicciones: Villa Ángela (Chaco), Ciudad de

---

<sup>27</sup> Profesora de Nivel Inicial, licenciada en Ciencias de la Educación y Magister en Psicología Educacional por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es docente de la materia Investigación Educativa en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) desde el año 2001.

<sup>28</sup> Docente y dirección general de cultura y educación, Universidad Nacional de General San Martín.

<sup>29</sup> Docente de la dirección de carrera y formación docente de la facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, Argentina.



Buenos Aires y Glew, Provincia de Buenos Aires. La selección fue realizada según criterios intencionales y teóricos: las instituciones han sido elegidas por las respectivas supervisiones como ‘las mejores escuelas inclusivas’.

Al comprender y ser develadas las realidades de los casos particulares y describir prácticas favorecedoras de la educación inclusiva en algunas escuelas, se puede concluir: Se requiere realizar un trabajo en conjunto del maestro común y el maestro integrador que brinde “adecuaciones curriculares”, la planificación, las estrategias de enseñanza, en pareja pedagógica y la posibilidad de que los alumnos integrados reciban apoyo escolar en la Escuela Especial a contraturno, El modo de actuar de los educadores se constituye en modelo ejemplar para los niños, quienes replican actitudes que ‘miran diferente’, ‘alojan’, ‘están disponibles a la ayuda’. La problematización y tematización acerca de la inclusión también es significativa como intervención orientada a favorecer modos de convivencia respetuosos de los demás y que valoran las diferencias.

Martha Patricia Mahecha aguilera<sup>30</sup> , revista Magisterio, Bogotá, Colombia, 2014. Presenta el artículo, “La atención educativa para personas con discapacidad en los Planes de Desarrollo Territorial 2012-2015”, mostrando una síntesis del estudio hecho a los Planes de Desarrollo Territoriales 2012-2015 de las 94 entidades territoriales certificadas sobre aspectos educativos fundamentales en relación con la atención de las personas con discapacidad, el estudio tuvo como objetivo describir cómo los planes de desarrollo territorial incluyen la atención a personas con discapacidad en el sector educativo, por lo cual, las categorías teóricas de análisis de entrada, fueron: política pública, planes de desarrollo y atención educativa a las personas con discapacidad. Metodológicamente, el estudio se abordó haciendo, inicialmente, un inventario sobre los diversos elementos de los planes de las 94 ETC, En segundo lugar, se llevó a cabo el análisis de contenido de los diagnósticos, Luego, se definieron los ejes analíticos para el estudio del diseño y ejecución de los Planes de Desarrollo Territorial.

---

<sup>30</sup>Directora Línea de Investigación de Valores y Formación Ciudadana. Universidad de La Salle. Coinvestigadores Línea de Investigación de Valores y Formación Ciudadana Universidad de La Salle. Correo electrónico: [mmahecha@lasalle.edu.co](mailto:mmahecha@lasalle.edu.co).

Finalmente, los resultados del estudio son un insumo para el Documento de Orientaciones técnicas, pedagógicas y operativas para la atención educativa de la población con necesidades educativas especiales, NEE, (discapacidad) que está elaborando el MEN, específicamente sobre lo que tiene que ver con: 1) la mirada desde la política pública, que debe estar presente en los planes de desarrollo territorial sobre la atención educativa de la población con discapacidad, 2) la prevalencia del enfoque de derechos e inclusión que se debe reflejar en su construcción, 3) las percepciones de sujeto y sociedad que se tienen para construir la política y, 4) las orientaciones en relación con el currículo flexible y evaluación pertinente, para las instituciones educativas.

Blanca Aurelia Valenzuela<sup>31</sup> Manuela Guillén Lúgigo<sup>32</sup> Reyna de los Ángeles Campa Álvarez<sup>33</sup>, revista *Infancias Imágenes*, 2012, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, encontramos en su artículo titulado “Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria” en cuanto a la identificación , los requisitos y recursos necesarios para la atención a la diversidad e inclusión educativa en el contexto de la educación primaria, los autores investigativos desarrollan una metodología de enfoque mixto, se representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos que implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos. Es de tipo descriptivo-correlacional, debido a que describe las variables relacionadas con la inclusión educativa y a la vez busca conocer la relación o asociación entre ellas. En la fase cuantitativa se empleó la técnica cuestionario-escala, sobre la integración e inclusión de personas con necesidades educativas y diversas elaborado por Gento (2008). La muestra total estuvo conformada por 178 profesores; y los criterios de selección de los participantes fueron los siguientes: Profesores de educación primaria del sector público. • Escuelas primarias con apoyo de los Servicios y Centros para la educación especial y la educación inclusiva en México. En la fase cualitativa se realizaron grupos focales.

Respecto a las conclusiones, se detectó que en los centros educativos de educación primaria existe una cultura de diversidad, en donde se hace valer el derecho a la educación y se

---

<sup>31</sup> Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación; profesora del Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación, Universidad de Sonora, miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Correo electrónico: blancav@sociales.uson.mx.

<sup>32</sup> Doctora en Ciencias Políticas y Sociología; profesora del Departamento de Trabajo Social, Universidad de Sonora, miembro del (SNI). Correo electrónico: mguillen@sociales.uson.mx

<sup>33</sup> Maestra en Ciencias Sociales, profesora del Departamento de Psicología y Cs. de la Comunicación. Universidad de Sonora. Correo electrónico: reyna\_angels@hotmail.com

cuenta con una filosofía inclusiva; Por otro lado, la práctica docente es un pilar fundamental en los haceres cotidianos del profesor. Además, se encontró que se realizan adaptaciones curriculares, diagnósticos y evaluaciones, se involucra en las actividades educativas a los padres de familia del alumno y existe un trabajo colaborativo entre los estudiantes.

García Barrera, Alba<sup>34</sup> Universidad Autónoma de Madrid, tesis doctoral 2013, titulada “Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: las Necesidades Educativas Personales (N.E.P.), la cual establece como pregunta ¿Por qué seguimos refiriéndonos a unas supuestas “necesidades educativas especiales” en una escuela que pretende ser inclusiva, que pretende ser para todos y terminar de una vez por todas con el paralelismo existente en cuanto a los Centros de Educación Especial?, donde se explica, que si se desea una normalización educativa real, debemos dejar de considerar que únicamente este tipo de alumnos son “especiales”. Especiales son todos los alumnos, independientemente de sus características personales, intereses, capacidades, motivaciones, creencias, procedencia, cultura, etc. La metodología desarrollada en el transcurso de la investigación fue mixta no experimental, el tamaño final de la muestra se compone de 97 profesionales y 63 expertos, en cuanto a los instrumentos se optó por llevar a cabo un estudio de encuesta de carácter descriptivo y corte transversal en la modalidad virtual para evitar en lo posible el sesgo del entrevistador, también, para ampliar el estudio a una perspectiva más cualitativa, se incluyeron un buen número de preguntas abiertas que permitieron a los sujetos expresar su opinión con libertad, Asimismo, se realiza un análisis estadístico inferencial con pruebas no paramétricas con el fin de averiguar si algunos resultados de la investigación son extrapolables al resto de la población.

Las principales conclusiones, evidencian que el concepto de necesidades educativas especiales parece estar suponiendo un lastre tanto para los propios alumnos a quienes hace referencia, como para los avances que tratan de hacerse en línea con la atención a la diversidad, además, que los alumnos con mayores dificultades tienen que estar presentes en el aula ordinaria

---

<sup>34</sup> Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid, profesora de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), Investigadora de GICE (Grupo de Investigación sobre Cambio Educativo para la Justicia Social), Investigadora de PEI-TIC (Prácticas educativas innovadoras basadas en las TIC), Miembro del colectivo internacional docente Innovagogía, Especialista en atención a la diversidad, tecnología educativa e innovación docente.

al igual que el resto de sus compañeros, debiendo ser atendidos dentro de ésta tanto por el maestro generalista como por un especialista que desempeñe la figura de profesor de apoyo.

Esther Chiner Sanz<sup>35</sup> 2011, Universidad de Alicante, tesis doctoral titulada “Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la educación del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas especiales” abordando, fundamentalmente, el tratamiento que han recibido los alumnos con necesidades educativas especiales en el ámbito educativo a lo largo de todo este tiempo, para lo cual planteo la investigadora como preguntas 1. ¿Tienen los profesores de la provincia de Alicante una actitud positiva hacia la inclusión? 2. ¿En qué grado los profesores de la Provincia de Alicante utilizan estrategias educativas inclusivas para adaptarse a la diversidad de su alumnado?. La metodología se enmarca dentro de una investigación de enfoque cuantitativo, no experimental de tipo descriptivo, utilizando como instrumento una encuesta, pues, se trataba de conocer la opinión del profesorado Alicantino acerca de la inclusión, atendiendo las características de la población estudiada, se contó, con una muestra de 336 profesores en activo que atienden educación infantil, primaria y secundaria.

Se pudo concluir que el profesorado de la Provincia de Alicante tiene una actitud favorable hacia la inclusión y los principios filosóficos que la sustentan, sin embargo, consideran que no disponen de los suficientes recursos personales ni materiales para poderla poner en práctica, ni en el tiempo necesario para atender las NEE de sus alumnos. Por otro lado, tampoco se sienten preparados para responder a dichas necesidades educativas, no obstante, la escasa formación y la insuficiencia de tiempo no parecen guardar relación con las percepciones y actitudes hacia la inclusión.

Angarita, Moreno Marisol<sup>36</sup> 2010 Universidad Nacional, tesis doctoral titulada “Políticas para la población infantil con discapacidad: un análisis de la normatividad colombiana desde la

---

<sup>35</sup> Profesora titular de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació i coordinadora del programa de doctorat "Atenció a la Diversitat en Àmbits Educatius" de la Facultat d'Educació de la Universitat d'Alacant.

<sup>36</sup> fonoaudióloga, magíster en Comunicación y doctora en Salud Pública. Es profesora asociada del Departamento de Comunicación Humana de la facultad de Medicina de la Universidad Nacional. directora del Grupo de Investigación en Oralidad, Escritura y otros Lenguajes (Categoría A Colciencias). parte del grupo fundador de la Maestría en Discapacidad e Inclusión

perspectiva de justicia”, presentando como pregunta ¿Cómo abordar la problemática de las políticas para la población infantil con discapacidad en Colombia desde una perspectiva de justicia? Teniendo en cuenta que si la normatividad Colombiana tuviera como punto de partida la vida digna para los niños, niñas y jóvenes colombianos, entonces les ofrecería, en las diferentes etapas de su desarrollo, la libertad de elegir qué ser y qué hacer, frente a oportunidades reales, de acuerdo con sus capacidades diferentes, lo cual podría garantizarles beneficios, en contextos protectores que les brinden cuidado permanente a ellos/as y a sus familias.

Así mismo, El método para responder a la pregunta se inscribe en las perspectivas cualitativas, Para ello, se utilizó como técnicas: la indagación, la interpretación y la contrastación de realidades fácticas y de fuentes teóricas y documentales buscando el descubrimiento progresivo de relaciones inéditas para las cuales se construyeron argumentaciones. El trabajo se basó, por tanto, en operaciones de carácter hermenéutico y aproximaciones heurísticas dirigidas a: 1) identificar elementos críticos asociados con el problema, y 2) establecer y sustentar un sistema novedoso de relaciones entre estos elementos.

En conclusión, la investigación exploratoria, encontró que en Colombia las políticas en discapacidad relacionadas con la población infantil desconocen los factores sociales determinantes de la salud, no consideran a las familias como beneficiarias del sistema, ignoran la privacidad y confidencialidad y desconocen las medidas de protección del daño. A cambio privilegian la antidiscriminación, la prevención y manejan un concepto problemático de prevención y mitigación.

María Andrea Ávila Babativa<sup>37</sup> , Universidad Pedagógica Nacional, 2013 Bogotá, Tesis de Maestría, titulada “ Narrativas de los y las docentes sobre la Inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera Infancia en el Jardín infantil Colinas y el Instituto de Integración Cultural (IDIC)”, la cual plantea como pregunta investigativa ¿Cómo son las narrativas de los docentes del Jardín Infantil Colinas y del Instituto de Integración Cultural IDIC del Grado

---

Social y del Instituto de Desarrollo Humano, Discapacidades y Diversidades (IDH) de la facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia.

<sup>37</sup>Licenciada en Educación Básica con énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional-CINDE. Profesional Secretaría Distrital de Integración Social, localidad de Fontibón. Correo electrónico: michitin19@ hotmail.com

preescolar, acerca del proceso de inclusión educativa de niños y niñas en condición de discapacidad?, el diseño metodológico es de tipo cualitativo ya que busca estudiar una problemática social en un escenario específico, logrando conocer el sentido de la experiencia de los y las docentes en la inclusión de niños y niñas con discapacidad, además, se implementó un enfoque narrativo ya que este posibilita resaltar la voz, experiencia y lenguaje de los y las docentes sobre los procesos de inclusión en los dos contextos educativos, la selección de la población participante corresponde a seis docentes de Jardín Infantil Colinas y seis docentes del Instituto de Integración Cultural (IDIC) quienes tienen vinculados en sus aulas de clase niños y niñas con discapacidad en procesos de inclusión. Seguido a esto, se diseñó y se implementan dos instrumentos para la recolección de la información (entrevista y relatos) buscando hallar los relatos de los y las participantes con respecto a la Educación Inclusiva, Discapacidad y Primera Infancia.

La investigación, permitió concluir y evidenciar las representaciones sociales que han elaborado los y las docentes en torno a la discapacidad y la inclusión educativa de niños y niñas en la primera infancia, reconociendo que la atención a la diversidad y en especial a la población en condición de discapacidad es sin duda uno de los desafíos más importantes que enfrentan actualmente las instituciones educativas, Por otro lado, con relación a la categoría de discapacidad se encuentra que los y las docentes la comprenden como un discurso orientado desde el déficit, siendo un relato dominante la carencia de capacidades para participar en relación a niños y niñas denominados por las y los docentes como niños regulares, es decir niños y niñas sin discapacidad.

Orietta del Carmen Díaz Haydar<sup>38</sup>, Universidad de Cartagena, tesis de Maestría 2008, titulada, “Percepción y actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en Soledad (Atlántico)”. Planteando como preguntas 1. ¿Cuáles son las actitudes del docente regular hacia la inclusión educativa?, 2. ¿Cuentan los docentes de Soledad, con una formación, que les permita responder eficazmente a los retos de la inclusión educativa? , Se aplicó la metodología cualitativa, histórico hermenéutica, utilizando, triangulación múltiple, escala de actitudes (EAPROF), se emplearon como instrumentos las entrevistas con intervinientes claves buscando

---

<sup>38</sup>Psicopedagoga. esp. docencia universitaria aspirante a Magíster en educación en el sur Caribe. [ordihay@hotmail.com](mailto:ordihay@hotmail.com).

interpretar su discurso desde sus vivencias, sentimientos y opiniones, contrastándolo todo con observaciones de campo; la muestra seleccionada para identificar las actitudes de los profesores fue de 23 docentes de 7 escuelas integradoras de este municipio, teniendo en cuenta que, “la Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Integración Escolar (EAPROF)”, es una escala tipo LICKERT construida por Larrivèe y Cook (1978).

Las conclusiones investigativas, permiten visibilizar que la mayoría de los docentes de las instituciones educativas de Soledad (Atlántico), que fueron objeto de investigación presentan una actitud de responsabilidad social parcial, ya que en el discurso reconocen la importancia y necesidad de la inclusión en su institución, pero no han realizado actividades de capacitación en este tema y se encuentran a la espera de la capacitación. Además, Se identifica en algunos docentes una actitud de rechazo hacia la inclusión educativa en sus instituciones basada en argumentos de no estar capacitados y de concebir que los estudiantes con necesidades educativas especiales deben ser atendidos por docentes de educación especial y no por docentes regulares; aluden a que estos estudiantes constituyen un problema para el docente en el aula en sus aspectos disciplinarios y de rendimiento académico, por ello perciben que la inclusión educativa es necesaria y conveniente pero que la realicen otros profesores.

Para finalizar, es necesario resaltar que en la mayoría de documentos presentados en los antecedentes, predominaron los planteamientos enfocados a permitir relaciones de igualdad con la población de necesidades educativas especiales o las que presentan algún tipo de discapacidad, artículos direccionados al rastreo de las leyes vigentes que cobijan a esta población para que no sean vulnerados sus derechos, y por último investigaciones para establecer porcentualmente los diferentes grados de discriminación en las comunidades.

En cuanto a la parte metodológica once de las investigaciones utilizaron el enfoque cualitativo, tres el cuantitativo y cuatro mixto. Lo anterior permite evidenciar una tendencia hacia la metodología cualitativa involucrando la postura, percepciones y vivencias de los docentes, estudiantes, profesionales de apoyos terapéuticos, familia y demás miembros de la comunidad educativa, a fin de buscar la superación y manejo de dificultades presentadas en esta población.

En conclusión la mayoría de documentos a nivel internacional y nacional presentaron sugerencias encaminadas a mejorar las condiciones de vida de las personas con necesidades educativas especiales y/o las que presentan alguna forma de discapacidad, la importancia de establecer trabajos interdisciplinarios a fin de lograr igualdades educativas y promover insumos para una educación inclusiva. Por otra parte las investigación que realizaron una revisión documental, plantean necesidad latente de conceptualizar términos como inclusión, integración y discapacidad rastreados en las políticas públicas que amparan a esta población a fin de establecer derroteros claros en los procesos a seguir.

## **1.2. Planteamiento del problema**

En la actualidad, las dinámicas educativas tienden a la construcción de escenarios cada vez más democráticos, participativos e inclusivos, acentuando que la educación es uno de los derechos fundamentales del ser humano, esta debe ser garantizada por el Estado teniendo en cuenta la disponibilidad, acceso, calidad y permanencia; elementos que deben permitir la inclusión sin ningún tipo de discriminación. Por lo cual los diferentes conceptos analizados a continuación, contribuyen en la identificación no solo de un trasegar histórico en la concepción de tres grandes categorías, si no que a su vez, formula críticas y reflexiones como ejes centrales de la problematización social, con miras en la elaboración de propuestas de mejoramiento de los sistemas educativos, sociales y políticos. Las tres categorías desarrolladas, deben permitir el entendimiento colectivo, la observación reflexiva de la realidad docente y educadora, además de propiciar enclaves para el desarrollo y consolidación de la presente investigación.

Las Políticas Públicas son el conjunto de objetivos, decisiones y acciones que gestiona y lidera un Gobierno para solucionar los problemas existentes en todos los espacios en que se mueve la sociedad, y que a su vez, se consideran prioritarios para darles solución. Estas decisiones están en directa consonancia con las necesidades que tiene la sociedad. A nivel educativo, dichas políticas plantean estrategias, decisiones, valores y acciones para transformar los procesos que se vienen gestionando desde las escuelas; de esta manera, se construyen respuestas colectivas a tan imperantes necesidades sociales (Gómez, 2012).



Las Políticas Públicas en las que se centra esta investigación consisten en identificar aquello que se relaciona con el tema de la inclusión vista desde el acceso a la educación de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), bien sea, cuando se tiene en un aula regular niños y niñas con déficit cognitivo leve, moderado, grave o profundo; es ahí, donde se requiere de especificidades y criterios pertinentes de acción, que no sólo se preocupen por trabajar necesidades educativas para solucionar conflictos que influyan de manera transitoria o permanente en el normal desarrollo académico y social de los estudiantes, sino que respondan a nivel pedagógico y humano frente a las dificultades mayores que presentan quienes tienen necesidades educativas especiales.

Una de las directrices que enmarca el ejercicio de la Política Pública actual en Colombia, son los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000), trazados por los países miembros de la ONU. El objetivo 2, plantea que para el año 2015 los países deben lograr la enseñanza primaria universal, de modo que todos los niños y niñas de todo el mundo terminen un ciclo completo de básica primaria, esto debe cobijar explícitamente a los niños y jóvenes con discapacidad intelectual, en 2009, Inclusión Internacional sugiere a los gobiernos, organizaciones, sociedad civil y otros actores involucrados en el tema de la discapacidad, la realización de un ajuste de los objetivos de educación retomados en Dakar, pensando en cómo deberían estar formulada de manera explícita para las personas en situación de discapacidad intelectual.

La Clasificación Internacional del Funcionamiento para Niños y Jóvenes (CIF-NJ), la Discapacidad y la Salud de la OMS (2001), da un giro a la mirada tradicional de discapacidad, explicitándola como un concepto relacional. Si bien surge del paradigma médico, identifica claramente que la discapacidad es un fenómeno multidimensional y se ubica en la relación del individuo con su entorno. Más allá de las críticas que ha recibido, los investigadores afirman que es útil al momento de identificar necesidades, clasifica necesidades de grupos de personas, más no a personas. Es un elemento fundamental al momento de emitir Políticas Públicas y generar programas que respondan a dichas necesidades, posibilita el uso de un lenguaje común entre diferentes sectores y diferentes países, algunos autores han explorado acerca del uso de la CIF-NJ en su versión niños y jóvenes del 2007, en contextos educativos. Que puede considerarse un

aporte importante en el tema de educación inclusiva de estudiantes en situación de discapacidad intelectual, dado que llama la atención acerca de la urgencia de generar sistemas de clasificación de necesidades que posibiliten a su vez la generación de respuestas políticas y logísticas apropiadas. Además, generar sistemas de información que centralicen demandas comunes a diversos contextos, dando cuenta de la magnitud de las mismas. La CIF-NJ lleva a ver la discapacidad desde las necesidades y habilidades de un individuo, así como la influencia de los contextos en los que se desenvuelve, lo cual permite a los docentes y profesionales de apoyo, conocer un perfil del estudiante y su contexto, y vislumbrar objetivos de apoyo desde el entorno escolar, reconociendo además, que estos son cambiantes en el tiempo (Bernal, 2009).

Así mismo, La Carta Andina para la Promoción y la Protección de los Derechos Humanos (CAMRE), en su parte IX: “Derechos de Grupos Sujetos de Protección Especial”, ratifica los derechos de las personas con Discapacidad y en su literal d, retoma los referidos a educación, rescatando la responsabilidad social en torno a las necesidades educativas y de formación profesional y laboral para las personas en situación de discapacidad. Fue uno de los primeros acercamientos a hacer un llamado de atención a las sociedades para tener presentes los derechos fundamentales de las personas en situación de discapacidad.

Por otro lado, La Declaración de Montreal sobre Discapacidad Intelectual (OEA) 2004, que fue adoptada el 6 de octubre de 2004, tiene un objetivo emancipatorio, pues rescata que las personas anteriormente llamadas “retardados mentales”, recuperen su dignidad y como forma de respeto se utilicen nominaciones como “personas en situación de discapacidad intelectual”. La plataforma presenta dicha declaración.

Además, La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU) 2006 es el avance más reciente y significativo en relación con los derechos de las personas en condición de discapacidad y en relación con la educación inclusiva. En donde se explicita claramente el derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad, así como se remarca la participación en este escenario con calidad y en condiciones de dignificación para la persona, donde los entornos deberán hacer los ajustes necesarios y hacerse flexibles para responder a las necesidades de estas personas.

En Colombia antes de la Constitución de 1991 fueron reconocidos los derechos civiles y políticos que hacen referencia a los consagrados en los ordenamientos jurídicos internos e internacionales y surgieron de los constantes reclamos de los movimientos revolucionarios del siglo XVIII en Occidente. Posterior a estos, son reconocidos los derechos económicos, sociales y culturales cuyo objeto fundamental es garantizar el bienestar económico, el acceso al trabajo, la educación y la cultura, de tal forma que se asegure el desarrollo de los seres humanos y de los pueblos.

El reconocimiento de los Derechos Humanos en la historia fue posterior a la de los derechos civiles y políticos, al interior de éstos, se encuentra el acceso a la educación y en este sentido, promulga que: “Toda persona tiene derecho a la educación en sus diversas modalidades y la educación primaria y secundaria es obligatoria y gratuita” (Sánchez, 2003, p. 157).

Con posterioridad a la nueva Carta Constitucional de 1991 (resultado de la Asamblea Nacional Constituyente, la cual contó con la participación de un grupo representativo de la sociedad colombiana) fueron incorporados los derechos de solidaridad o de los pueblos que contemplan cuestiones de carácter supranacional como el derecho a la paz y a un medio ambiente sano; este hecho en particular, y por la forma en que fue concebida, hace posible que Colombia se declare como un Estado social de derecho tal como reza en el artículo primero de la Constitución Política de Colombia<sup>39</sup>:

*Artículo 1. “Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general”.*

Bajo esta premisa el Estado colombiano reconoció la educación como un derecho:

---

<sup>39</sup> Constitución Política de Colombia 1991.

*Artículo 67. “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica” (1991, p. 27).*

Lo anterior, se convirtió en la base sobre la cual el Estado Colombiano diseña su política pública a través de diferentes planes de desarrollo, y plantea en ella los objetivos a corto y largo plazo para cada sector del país. Por tanto, el Plan Nacional de Desarrollo es construido y presentado por cada nuevo gobierno al Congreso para su aprobación que se da en materia de crecimiento económico (Producto Interno Bruto, PIB), control de las variables macroeconómicas como inflación, empleo, tasa de interés, entre otros; así mismo, se dan los lineamientos de política exterior, diplomática y de relaciones internacionales.

Para el caso de la educación en Colombia, se ha logrado poner en marcha una política de Estado que se enmarca en los llamados Planes Nacionales Decenales de Educación (PNDE<sup>40</sup>), (1996 a 2005 y 2006 a 2016) por medio de los cuales se hace una prospectiva de diez años, generando posibles escenarios de participación de todos los actores que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje para llevar a cabo transformaciones educativas en el país, lo cual significa que se transita por una especie de cápsula en el tiempo para determinar el tamaño de la población y las condiciones demográficas; del mismo modo, se intenta adelantar alternativas políticas y sociales que incidan en un horizonte de calidad a nivel educativo.

En el nivel Bogotá se cuenta actualmente con una Política Pública Distrital de Discapacidad, que cubre desde el año 2007 hasta el año 2020, a partir del Decreto 470 de 2007. Basado en la Constitución Política Colombiana y en un enfoque de derechos, rescata en su artículo 11 el Derecho a la Educación. En este, resalta la importancia de garantizar la educación de calidad para las personas en situación de discapacidad, en todos los niveles educativos, desde educación inicial, media y secundaria, hasta educación superior y educación para el trabajo.

---

<sup>40</sup> PNDE: Plan Nacional Decenal de Educación.

Avala los procesos de sensibilización, desmitificación y formación de docentes y otros profesionales en torno al tema de inclusión escolar, además, reconoce las adaptaciones curriculares, los proyectos educativos personalizados y las adecuaciones a los sistemas de evaluación, como medios de inclusión educativa y social.

Así, gracias a los cambios en las concepciones sobre el tema de la discapacidad, se han generado cambios en las políticas y normas que propician la transformación hacia la educación inclusiva. Se ha entendido también la importancia de la transversalidad del tema de discapacidad en los diferentes escenarios, políticas y planes de desarrollo: culturales, arquitectónicos, deportivos, educativos, laborales, sociales, entre otros. Todos como ciudadanos tenemos que asumir nuestra responsabilidad para que las normas pasen al plano de los hechos.

Para ofrecer una respuesta educativa adecuada a los estudiantes con discapacidad, en los colegios en los cuales se centra la investigación se consideran aspectos fundamentales: realizar una evaluación psicopedagógica; planear y dar seguimiento a una propuesta curricular adaptada, y dotar a los estudiantes de los recursos específicos necesarios, para esto es indispensable realizar una evaluación psicopedagógica interdisciplinaria, cuyo propósito no sea informar acerca de las dificultades del estudiante, sino de sus posibilidades y los cambios que requiere el entorno, así como de los recursos que se precisan para responder a sus necesidades específicas. Para efectuar esta evaluación se utilizan diversas técnicas e instrumentos; todos los que sean necesarios para tener un conocimiento profundo del estudiante y del contexto social, familiar y escolar que lo rodea, a partir de ello poder definir el tipo de apoyos que requiere y la forma en la que se trabajará, a fin de asegurar su participación plena y el logro educativo.

El propósito de la inclusión en las instituciones educativas, es que todos los niños y las niñas compartan los mismos espacios educativos y la misma educación. Lo que varía, en caso de ser necesario, es el tipo de apoyos que se ofrezca a los estudiantes con discapacidad, para asegurarse de que participen y aprendan en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros. Por ello, la elaboración y seguimiento de una propuesta curricular adaptada a sus necesidades resulta indispensable.

Considerando lo anterior, cuando en una escuela que participa en el Programa Escuelas de Calidad se incluyen estudiantes con discapacidad, es imprescindible realizar planes de aula que consideren características y necesidades particulares a fin de determinar los apoyos que serán indispensable gestionar.

Otro asunto relevante es el seguimiento a la planeación relacionada con los estudiantes con discapacidad, no basta con elaborar el informe de Evaluación Psicopedagógica y diseñar la Propuesta Curricular Adaptada, es necesario que la escuela ofrezca a los estudiantes los apoyos que se requieren en términos de materiales y de la práctica docente. Es frecuente observar que, ante la dinámica de trabajo con grupos numerosos, las adecuaciones en los elementos del currículo o los apoyos específicos quedan reflejados únicamente en documentos y difícilmente se llevan a la práctica. Por esta razón, a través de la organización de la escuela y considerando a toda la comunidad educativa se deberán buscar las estrategias para que esto no suceda.

Teniendo en cuenta lo expuesto, este trabajo se aproxima al PNDE para los años 2006-2016 en cuanto a la educación como derecho, porque es importante tener en cuenta los componentes que determinan la inclusión, o en su defecto, la exclusión a la que está expuesta con mayor agudeza la población infantil. Además, tomando como base que la educación debe cumplir con una función social, aspecto abordado en el PNDE al plantear que “la educación es una herramienta para lograr un verdadero pacto social, caracterizado por el respeto a la diferencia haciendo énfasis en el camino para la paz, la reconciliación, el reconocimiento del otro y la aceptación de sus diferencias raciales, culturales, religiosas, entre otras” (2006-2016).

### **1.2.1. Formulación de la pregunta**

De acuerdo con lo anterior esta investigación fija su interés en las Políticas Públicas Educativas de Inclusión y pretende dar respuesta al siguiente interrogante ¿Cómo se implementa la Política Pública de Inclusión Educativa de niños con discapacidad intelectual en la Institución Educativa Distrital Ciudad Bolívar Argentina?.

### **1.3. Objetivos de la investigación**

#### **1.3.1. Objetivo general:**

Establecer la implementación de la Política Pública de Inclusión Educativa de niños con discapacidad intelectual, en la I.E.D Ciudad Bolívar Argentina

#### **1.3.2. Objetivos específicos,**

Determinar la orientación de la Política Pública desde la normatividad que rige la inclusión para personas con discapacidad intelectual , en las categorías de inclusión y discapacidad , desde su relación político pedagógico.

Analizar la Política Pública de Inclusión y describir los componentes de los planes de estudio del nivel Básica Primaria del colegio Ciudad Bolívar Argentina , y determinar aquellos que no incorporan en su estructura los lineamientos de inclusión, para personas con discapacidad intelectual.

Describir desde los referentes conceptuales y la triangulación de datos, las adecuaciones en los planes de estudio para la atención, de niños y niñas con discapacidad intelectual.

## **2. Marco Teórico**

*“Los derechos no son sólo un límite de poder político, sino que deben ser un criterio orientador de la acción Estatal en la decisión de sus políticas públicas.”*

*Amartya Sen*

La presente investigación, requirió de la revisión epistemológica de las siguientes categorías: Política Pública, Inclusión educativa y discapacidad en la cual se especifican las Necesidades Educativas Especiales y discapacidad intelectual, conceptos pertinentes que han abordado diferentes autores; a fin de servir como apoyo conceptual para abordar el objeto de estudio “inclusión educativa”.

En este sentido, y con el fin de brindarle un contenido teórico a esta investigación, a continuación se profundiza en los conceptos de las categorías que la estructuran, siendo ellos: *Política pública* que contiene el concepto de política pública, características, actores, y fases de modo, que ésta sea una orientación teórica conducente a la interpretación académica de la investigación en mención, donde se indica una descripción conceptual y general para esbozar su comprensión, *Inclusión*, donde se desglosan elementos de identificación, tales como: historia, definición, educación inclusiva, aulas inclusivas de apoyo, actores y responsables, enfoque de capacidades, necesidades educativas especiales y discapacidad cognitiva.

### **2.1. Políticas Públicas**

En el escenario de la política moderna pueden configurarse diferentes tipos de Estado y con ello diferentes tipos de acciones del Estado, que conllevan a que las relaciones con la sociedad civil no siempre sean las mismas, en este sentido, este tipo de relaciones que se dan en el marco de una institucionalidad, pasando por un aspecto técnico y jurídico, es lo que puede establecerse como política pública (Salazar, 1995, p.30).



Según, Vargas, (1999) “Son el conjunto de sucesivas iniciativas, decisiones y acciones del régimen político frente a situaciones socialmente problemáticas y que buscan la resolución de las mismas o llevarlas a niveles manejables”.

Lo anterior, pueden ser dos primeras apreciaciones para entender lo que puede ser una Política Pública, y a su vez el punto de partida para preguntarse si la política pública o las Políticas Públicas son un instrumento de mediación entre la sociedad civil y el Estado o es el elemento central que circunscribe toda la relación entre estos dos actores. La política pública es política, en cuanto existe un bien o interés público, que proteger, al respecto Roth, señala que “las políticas públicas constituyen las herramientas desarrolladas por el Estado para favorecer y garantizar el cumplimiento y el respeto a estos derechos considerados como bienes públicos fundamentales constitutivos de una sociedad democrática” (2007, p. 57).

Ahora, es importante señalar que la Política Pública es un tema de construcción social que tiene un mejor escenario en los sistemas democráticos, dado su carácter vinculante de distintos actores en un mismo plano de participación política.

Al respecto Roth señala en otro de sus trabajos que de una política pública resulta:

*“un conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios o deseables, de medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar un situación percibida como insatisfactoria o problemática”* (2006, p. 26).

Allí aparece el tema de la problemática como eje de decisión, lo cual deja a la política pública como una herramienta de intervención frente a un panorama de hechos sociales que merecen solución; en este sentido, la política pública posiblemente es más una herramienta de mitigación de un impacto, que la prevención del mismo, como puede también entenderse del texto de Otálvaro y colaboradores:

*“las políticas públicas son un conjunto de decisiones del Estado que pueden surgir de manera simultánea o secuencial como respuesta a situaciones que por consenso de los diferentes actores del espacio político son consideradas como problemáticas y prioritarias; en esta medida, son incluidas en las agendas y presupuestos públicos” (2009 p. 63).*

Sin embargo, para los autores en mención las políticas públicas no se reducen a sólo ser una herramienta de acción política como podría inferirse de lo que ya se ha señalado. En este sentido Otálvaro y colaboradores, señalan dos maneras en las que puede manifestarse una Política Pública:

*“Las Políticas Públicas se pueden presentar como dispositivos o como atributo; como dispositivo, son elementos administrativos mediante los cuales la organización burocrática del aparato estatal ordena sus intervenciones con arreglo a una forma de participación; como atributo, las políticas son características que producen procesos de consolidación de poder político, de institucionalización de un régimen específico y de la elaboración de relaciones en un territorio determinado” (2009, p. 80).*

En este punto, puede disponerse de dos maneras de entender las políticas públicas, como dispositivo que es como comúnmente se visibiliza, sin embargo, aquí aparece una nueva manera que es, como atributo de poder, lo cual conlleva a establecer que la política pública, puede llegar a no ser objetiva en su función, lo cual puede limitar los alcances y legitimación de la misma.

La manifestación que presenta dos maneras de entender las políticas públicas, las ubica en confluencia con dos modelos de implementación de las mismas; es decir, la planificación racional con fines a reducir una contingencia social; y, una puesta política de los actores que disputan el poder, lo cual hace pensar en la relación medio-fin-acción, como estado de desarrollo de la política pública, en el marco de una confluencia de actores, que van más allá del Estado y la sociedad civil. No obstante, como instrumento, la política pública puede señalarse como el resultado de la acción de distintos actores, para materializar las responsabilidades del Estado, la cual generalmente, se expresan en planes, programas y proyectos prioritarios; también en actos

administrativos, jurídicos y contractuales. Sin embargo, en ambas circunstancias son acciones que expresan el liderazgo de los mandatarios y que se imponen tácitamente considerando la aplicación de los recursos (Gómez, 2005).

Por último, Las políticas son el diseño de una acción colectiva intencional; el curso que toma la acción como resultado de las decisiones e interacciones que comporta son los hechos reales que la acción produce. En este sentido, las políticas son:

*“El curso de acción que sigue un actor o un conjunto de actores al tratar un problema o asunto de interés. El concepto de políticas presta atención a lo que de hecho se efectúa y lleva a cabo, más que a lo que se propone y quiere. Las políticas se conforma mediante un conjunto de decisión, y la elección entre alternativas” (Aguilar, 2003).*

De igual manera, es pertinente señalar algunas de las características claves que debe incluir la política pública. (Sean, E., y Tommasi, M., 2006).

*“Estabilidad: La medida en la que las políticas son estables en el tiempo, adaptabilidad: La medida en la que es posible ajustar las políticas cuando éstas fallan o cuando las circunstancias cambian. Coherencia y coordinación: La medida en la que las políticas se corresponden con políticas afines y son producto de medidas bien coordinadas entre los personajes que participan en su diseño y aplicación, calidad de implementación y ejecución. La aplicación y el cumplimiento de una política pública dependen de la existencia de una burocracia capaz e independiente y de un poder judicial poderoso. Orientación hacia el interés colectivo: La medida en la que las políticas procuran el interés público. Eficiencia: La medida en que las políticas responden a la asignación más productiva de recursos escasos” (p. 396-397).*

Para el caso de Colombia, en cuanto a la característica de estabilidad, se corre el riesgo de perder la continuidad de las políticas públicas en el momento que se lleve a cabo la terminación del periodo de gobierno. Y es al Estado, como uno de los actores de las políticas públicas, que le compete conocer las políticas implementadas de sus antecesores, en cuanto a la formulación ejecución y evaluación a fin de dar continuidad a estas, dejando de lado las subjetividades de las líneas políticas diferentes a las de su partido.

Además, Se requiere que haya una coherencia entre lo estipulado en las políticas públicas y el desarrollo de las mismas, ya que según lo manifiesta El profesor Cuervo (2007, p.82) “*sancionar una ley, aprobar un presupuesto, nombrar o despedir un funcionario, comprar vehículos o contratar servicios de vigilancia en entidades públicas no pueden considerarse como políticas públicas*”. Estas serían algunas acciones de los actores en el proceso de las políticas públicas, también, algunos recursos que utilizan dichos actores, pero es pertinente recordar, que no se debe desviar los recursos públicos en pro del bienestar individual, más bien, los intervinientes en las políticas públicas deben cumplir con las funciones en el proceso del “Ciclo de la política” a fin de atender las problemáticas sociales, optimizando la asignación de los recursos públicos.

### **2.1.1 Actores de las Políticas Públicas**

En la formulación de las políticas públicas, se encuentran dos actores: el Estado y la Sociedad civil, que interactúan al interior de estas, los cuales cumplen con funciones asignadas constitucionalmente. Al mencionar la palabra actor es importante conocer que el “El concepto de actor es ampliamente empleado en ciencias sociales así como en los discursos de los políticos y periodistas. García, E. (2007), así mismo, estos pueden ser individuales o colectivos; los primeros, según lo plantea García E. “un actor es una unidad de decisión-acción responsable, los segundos, según Scharpf (1997) (citado por García, E. 2006)”son un grupo de individuos, que pretenden desarrollar una acción conjunta o lograr un objetivo común”. Tanto los actores individuales como los colectivos deben cumplir las funciones que le corresponden en el proceso del “ciclo de las políticas” ya que el desempeño adecuado de su rol será fundamental para dar cumplimiento a los objetivos, metas, propósitos y acciones de los planes, programas y proyectos establecidos en las políticas públicas.

Así mismo, Scharpf propone dos componentes que caracterizan a los actores: sus percepciones e intereses y las orientaciones cognitivas.

*Sus orientaciones (percepciones y preferencias). Tienen que ver con lo que es su propio “interés” (básicamente consistente en preservar su autonomía y asegurar su supervivencia y crecimiento), sus “normas” (entendidas como patrones y criterios de conducta) y con su “identidad” (esto es, el conjunto de normas e intereses propios a través de los cuales le identifican los otros actores). (p.204)*

Pero, es de aclarar que en los actores de las políticas públicas, deben primar los intereses colectivos antes que los individuales, así mismo, los actores que forman parte en el proceso de las políticas comparten intereses con una colectividad o un grupo, en función de dar respuesta a las problemáticas de estas, mejorando así sus condiciones de vida.

*Las orientaciones cognitivas. Se refieren a la percepción que el sujeto tiene de los “cursos de acción” por los que puede optar, de los resultados de dichos cursos de acción y del impacto que éstos tendrían en sus preferencias. El actor, cuya racionalidad es limitada, ni siquiera está en condiciones de conocer todos y cada uno de sus posibles “cursos de acción”. (p.205)*

Cabe destacar, la importancia de tener capacidades y habilidades cognitivas, ya que a través de estas podrá establecer prioridades de situaciones, hechos, personas y problemáticas sociales, además, relacionar las más importantes y comprender lo esencial, también, analizar las soluciones más pertinentes y las acciones adecuadas en la formulación, implementación y evaluación de las políticas públicas.

### **2.1.2 El Estado**

El concepto de Estado, se refiere al conglomerado social, política y jurídicamente constituido, asentado sobre un territorio determinado, sometido a una autoridad que se ejerce a través de sus propios órganos y cuya autoridad (soberanía) es reconocida por otros Estados (Madrid-Malo, 1998).

Además, es pertinente señalar que al interior del Estado, se encuentran protagonistas tales como: el Alcalde, el Concejo, los partidos políticos, las tres ramas del poder público<sup>41</sup>: Rama Legislativa. Se encarga de elaborar las leyes y normas, Rama Ejecutiva. Se encarga de hacer cumplir las leyes, mantener el orden público, organizar los servicios para la población y recaudar impuestos para hacer uso de ellos, y la Rama Judicial. Se encarga de aplicar la ley de manera justa y resuelve conflictos entre las personas de acuerdo a la ley, el gabinete (entidades distritales) y los gobiernos locales, los cuales cumplen la función analítica e instrumental en cuanto a la formulación de las políticas públicas, también, diseñan e implementan las directrices públicas que buscan modificar una situación o problema que, es demanda o necesidad de la sociedad.

De igual manera, el aparato estatal siempre conlleva la representación de la voluntad del conjunto de la sociedad, la representación de lo público en su mayor grado de realización y cuenta con el poder del monopolio de la coerción o persuasión para hacer cumplir esta voluntad. Por lo que sus decisiones o tomas de posición ante los problemas, tienen mayor grado de generalidad y obligatoriedad que la de cualquier otro actor social. (Bitar, 1999) Así mismo, los distintos actores promueven al interior de las políticas públicas diferentes niveles de participación, tanto dentro y fuera de los mismos marcos estatales.

### **2.1.3. Sociedad Civil**

La Sociedad Civil, es entendida como el conjunto de asociaciones voluntarias que no son parte del Estado y sin embargo ejercen alguna forma de poder social: los partidos políticos, los movimientos ciudadanos, los medios de comunicación, la empresa privada, los gremios, los sindicatos, las iglesias y las ONG, en general, se consideran parte de dicha sociedad<sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup> La Constitución Política de Colombia de 1991 es la actual carta magna de la República de Colombia. Fue promulgada en Bogotá el 4 de julio de 1991 y también se le conoce como la "Constitución de los Derechos Humanos"

<sup>42</sup> PNUD. Informe Nacional de Desarrollo Humano para Colombia 2003: El conflicto, callejón con salida. Bogotá: El Malpensante, 2003, p. 447.

La Sociedad Civil, como uno de los protagonistas de la política pública, desempeña su rol desde diferentes contextos, al respecto Maldonado C<sup>43</sup>. Señala

*La fundamentación, pues, de la sociedad civil corresponde en lo político de la idea de pluralidad, en lo cultural del concepto de heterogeneidad, en lo sociológico del concepto de diversidad, en lo lógico del concepto de multiplicidad, y en la ontología social del concepto de alteridad o de otredad. (p. 14)*

Teniendo en cuenta los diferentes escenarios la Sociedad Civil, es oportuno destacar que además de ser un actor participativo en las fases de las políticas públicas, le corresponde propiciar espacios de comunicación entre los diferentes sectores de la sociedad Colombiana, para conocer sus inquietudes, iniciativas, perspectivas y realidades, en favor de soluciones a las problemáticas de la población civil.

También, Maldonado C. recoge el concepto de Sociedad Civil desde tres aspectos:

- *que la ética de la Sociedad civil son los derechos humanos;*
- *que la Sociedad civil es el espacio donde la vida misma existe y se esfuerza por hacerse posible y cada vez más posible;*
- *que la Sociedad civil es tanto el espacio de lo público como de lo privado. (p.16)*

Este planteamiento no reduce la Sociedad Civil a un conjunto de asociaciones y grupos, sino al actor que tiene como columna vertebral los derechos humanos, salvaguardia del derecho fundamental de la vida, concertando puntos de encuentro en espacios públicos y privados.

---

<sup>43</sup>Profesor titular, Universidad del Rosario, áreas de trabajo: Filosofía contemporánea, filosofía política y filosofía social, filosofía de la ciencia. carlos.maldonado@urosario.edu.co

Así mismo, se debe tener en cuenta que la sociedad civil requiere el respaldo del Estado para que este le brinde el papel protagónico al interior de la formulación, ejecución y evaluación en las políticas públicas por lo cual plantea (Tapia 2010)

*“La Sociedad civil por sí sola, no tienen autoridad para tomar decisiones de política pública, pues esto es facultad exclusiva de las autoridades de gobierno. Sin embargo, puede proveer información, ejercer presión y buscar persuadir al público y a los tomadores de decisiones para influir activamente en la orientación, representación y efectividad de las políticas públicas” (p. 13).*

#### **2.1.4 Fases de la Política Pública**

Al igual que muchas otras acciones, la política pública también es un proceso, y en este sentido, cumple unas fases necesarias, en su diseño institucional, de la misma que Roth (2007) estipula como “ciclo de la política pública”, que permite en el análisis, vincular en cada una de las fases a un actor y unas actividades específicas. Estas fases, se pueden mencionar como: Fase I: Identificación e institucionalización de un problema; Fase II: Formulación de soluciones y acciones; Fase III: Toma de decisión; Fase IV: Implementación; y Fase V: Evaluación.

##### **2.1.4.1 Identificación e institucionalización de un problema**

En un primer momento, se establecen participativamente las orientaciones y reflexiones que regirán todo el proceso de desarrollo de la política pública; se construyen identificando cuál es la realidad que caracteriza los contextos, las causas del problema, y la valoración de factores críticos a enfrentar.

Luego, se establece la representación de un problema en el cual expone Roth, es una “construcción que resulta del conjunto de las luchas que los actores sociales y políticos libran para imponer una lectura de un problema que sea la más ventajosa posible para sus intereses” (p. 60) de tal forma que la definición de lo que se puede problematizar, priorizar e inscribir en la agenda del gobierno, está ligado de manera íntima a la representación del problema.



Lenoir (1989) (Citado por Roth 2006) distingue tres fases en la construcción de los problemas. Primero, se necesita que haya una transformación de la vida cotidiana de los individuos originada por cambios sociales que afectan de manera diferenciada a los grupos sociales. Dicha transformación Esta transformación en la vida de los individuos es la que crea una tensión por la cual los individuos perciben una situación, explícita o implícitamente, como “normal” o “problemática”. Sin embargo, esta tensión inicialmente vivida como un problema privado, individual, tiene que transformarse en un problema social, colectivo, así el problema tiene que encontrar una formulación pública.

Segundo, el paso de un problema individual, “privado”, a un problema “social”, colectivo, lo cual demanda de sujetos o grupos con la capacidad y el interés de llevar la voz del problema, y otorgarle una definición y una expresión en un lenguaje adaptado, para que se vuelva “público” valiéndose así de los diferentes medios masivos de comunicación, los círculos académicos y científicos y los actores políticos en la definición y difusión del problema.

Tercero, institucionalización del problema, es decir, el reconocimiento de la necesidad de una intervención pública o política que se traduce generalmente en políticas públicas, y se expresan en planes, programas y proyectos prioritarios; también en actos administrativos, jurídicos y contractuales. (Gómez, 2005).

La problemática que da pie a una política pública puede ser coyuntural o no y en ese sentido ser tema de agenda, estar incluido dentro en un Plan de Gobierno de un territorio o simplemente ser el resultado de una contingencia que puede surgir, en el marco de cualquiera de las fases de una política pública, puede ser identificada o no, por las mismas autoridades gubernativas, o ser el resultado de una demanda social, lo que lleva a la problemática a ser insumo de una política pública, es la institucionalización de la misma, que ya se había identificado en el “ciclo de la política pública” propuesto por Roth, siendo esta institucionalización, el elemento o actividad previa para que la comunidad, grupos involucrados, técnicos de política y gobierno, sienten decisiones para hacer o no, de la problemática una política pública.

#### **2.1.4.2 Formulación de soluciones y acciones**

Durante el proceso de formulación de soluciones y acciones se instaura un proceso de análisis del problema, el cual debe estar inscrito en la agenda pública, así mismo, de propuestas de argumentación y de indagación acerca de las consecuencias posibles de tal o cual alternativa de solución.

De igual forma, es clave que la sociedad civil, como actor, esté atento para que se formule y plantee una política pública que incorpore y visibilice al interior de estas sus necesidades e intereses, y se diseñen programas encaminados a solucionar sus problemas planteados en la agenda, por lo tanto, las organizaciones de la sociedad civil deben establecer coaliciones y buscar el apoyo público para promover sus opciones de política o para oponerse a aquellas que consideran contrarias a sus preferencias (Sharma,2001). También, al interior de los diferentes grupos de la sociedad civil, se debe mantener una comunicación asertiva y abierta a fin de recoger sugerencias, establecer nuevas alternativas al programa que se está planteando, para que se tome la decisión pertinente de acuerdo con los intereses concertados.

Para el caso de Colombia, la formulación de una Política Pública pasa por el hecho de analizar la Constitución Política de Colombia, los Planes de Desarrollo ya sea nacional, local o territorial, documentos Conpes, resoluciones, leyes y decretos.

#### **2.1.4.3. Toma de decisión**

Esta etapa, hace referencia a la decisión seleccionada para atacar el problema, claro está, que una vez estudiadas y analizadas todas las posibles alternativas de solución, luego de hacer estudios técnicos y de factibilidad. Por lo general, la toma de decisión es el resultado de una actividad política en la cual los actores entran en conflicto, buscan aliados, negocian acuerdos, juegan con sus capacidades argumentativas y comunicativas, de propaganda, de persuasión, de

movilización, de información, etc. (Roth, 2006). Para realizar una toma de decisión se recomienda tener en cuenta los siguientes criterios<sup>44</sup>

- Recursos disponibles, físicos y humanos.
- Tiempo estimado para el logro de los distintos objetivos que se valoran.
- Adecuación a las prioridades de cada una de las partes implicadas en el proceso. Identificados.
- Riesgos identificados en cada una de las alternativas/ probabilidades de logro de los objetivos.
- Contribución de las diferentes alternativas al logro de objetivos de carácter más general.
- Posibles efectos generados por el logro de los diferentes objetivos valorados.
- Vinculación entre las distintas alternativas y los actores seleccionados.
- Posibilidades de viabilidad de cada una de las alternativas.

#### **2.1.4.4 Implementación**

En esta fase, se lleva a cabo el desarrollo y ejecución de la política pública, Es la puesta en marcha, colocando en acción los programas diseñados con lo que se busca cumplir con los objetivos y metas establecidos en la política pública a través de actividades específicas de la decisión tomada, consiste casi siempre en una reformulación parcial de los objetivos de la política o, en el mejor de los casos, en una adaptación de tales objetivos a las posibilidades reales del “terreno” o del contexto (Roth, 2002).

---

<sup>44</sup> Elaborado por Leonardo Federico Nivia Guevara. Contrato de Consultoría No. 261 de 2009, celebrado con la Secretaría Distrital de Planeación.

Además, Sabatier y Mazmanian (1979) (citado por Roth; 2006) han precisado las condiciones necesarias para una implementación efectiva.

- El programa debe estar fundamentado en una teoría sólida (relación causa-efecto creíble) en relación con el cambio de comportamiento del público necesario para la realización de los objetivos: constituye que toda política pública está sustentada en una hipótesis teórica de cambio social, la cual se debe trazar un objetivo final que plantee el cambio del comportamiento de los destinatarios construida generalmente bajo la forma “Si tal cosa, entonces ocurrirá esto” (Roth 2006).
- La ley ( decisión política) debe indicar claramente la jerarquía de los objetivos, las directrices en cuanto a la función que desempeñara cada uno de los actores al interior de las políticas públicas, los recursos a disposición para contratar con el personal capacitado, y por ultimo brindar oportunidades para que los diferentes grupos y asociaciones que intervienen y apoyan la ley puedan intervenir (por ejemplo, interventorías, veedurías, monitoreo, evaluaciones) en el proceso de implementación (Roth, 2006).
- Los sujetos delegados en la fase de implementación, deben tener conocimiento en gestión pública y mantenerse comprometidos con los objetivos establecidos en la ley.
- Durante el proceso de implementación se requiere del apoyo permanente por parte del dirigente de la rama ejecutiva y más aún, cuando las políticas públicas se desarrollan a largo plazo.
- Los objetivos legales deben estar claramente establecidos en la ley, a fin de no entrar en conflictos con el paso del tiempo, ante nuevas promulgaciones de políticas públicas.

Los elementos en mención, contribuyen a llevar a cabo una implementación acorde con los objetivos, funciones, tareas, actividades y metas propuestas en las políticas públicas, impidiendo así que sus opositores desvíen el cumplimiento y consecución de los objetivos.

#### **2.1.4.5 Evaluación**

La evaluación, es un momento imprescindible en la ejecución de las Políticas Públicas, ya que brinda información en el cumplimiento de sus objetivos y metas, esta puede ser utilizada para proponer ajustes o cambios si es necesario, el proceso de la evaluación puede ser además asumido por instituciones especializadas, organismos de la Sociedad Civil, o sujetos que forman parte del equipo solicitante de la política a evaluar, así mismo, la fase de evaluación se debe realizar antes, durante y después de la aplicación y ejecución de la política, programa o plan, también, se puede llevar a cabo en el momento que las necesidades lo ameriten. Además, los resultados de la evaluación, el análisis de los alcances e impacto generado de la política en la población civil se pueden presentar de manera cualitativa y/o cuantitativa.

Cardozo (2009) plantea que “La evaluación consiste en la realización de una investigación, de tendencia interdisciplinaria, cuyo objetivo es conocer, explicar y valorar, mediante la aplicación de un método sistemático, el nivel de logros alcanzado (resultados e impactos) por las políticas y programas públicos, así como aportar elementos al proceso de toma de decisiones para mejorar los efectos de la actividad evaluada”. Así mismo, la utilidad de esta etapa está en que allí se pueden revisar la política elegida, comparar sus resultados con las ideas iniciales, conocer sus impactos y proponer ajustes o cambios.

La evaluación se puede implementar teniendo en cuenta la metodología de las tres E, la cual establece los siguientes criterios según Gerry J. y Scholes K. (1997).

Metodología de las tres E:

- **Economía:** Utilización de los recursos con criterios de utilidad y asignación adecuada.
- **Eficacia:** Logro de los objetivos propuestos sin tener en cuenta los costes.

- Eficiencia: Logro de los objetivos como el mínimo coste posible o maximización de los beneficios para un coste determinado.

Los criterios en mención, son relevantes respecto al uso de los recursos humanos, los cuales hacen referencia a las personas protagonistas de las políticas públicas, quienes deben poseer la experiencia, los conocimientos y habilidades que se requieren para que desempeñen a cabalidad su función y puedan dar las respuestas pertinentes y acordes en cada una de las fases del “ciclo de la política” en beneficio de la Sociedad civil, y por ende, cumplir los objetivos trazados en estas, también, los recursos físicos y financieros representan la optimización de los recursos públicos, empleándolos para adquirir bienes y servicios al precio justo, por un lapso de tiempo determinado, en la cantidad precisa y de buena calidad. Además, La eficacia nos permite evaluar, si después de haber destinado tanto recursos humanos, físicos y económicos para que se llevaran a cabo las acciones propuestas, finalmente, medir el grado en el que se alcanzaron los objetivos y metas propuestos en las políticas públicas, además, la eficiencia, da cuenta si la utilización de los recursos fueron acordes con las actividades específicas para conseguir los mejores resultados.

Cada una de las fases anteriormente mencionadas involucran una serie de actores y actividades que tienden a ser diferentes, por lo mismo la política pública es un escenario de participación y estimación de posiciones, que conllevan a un producto final, que es la política en sí; ahora, es importante señalar que el cumplimiento de las etapas, no garantiza el pleno desarrollo de los alcances y objetivos de la política.

## **2.2. Inclusión Educativa.**

Hablar de Inclusión en la educación requiere de diversas revisiones teóricas, no sólo para comprender su concepción, sino para identificar aquellos elementos que permiten a los docentes y demás personas interesadas en el proceso de inserción y acompañamiento de aquellos estudiantes que requieren de una atención personalizada, de una revisión epistemológica para plantear nuevas estrategias pedagógicas que puntualicen, atiendan y respondan ante las múltiples

necesidades individuales y grupales de los educandos. A continuación se plantea un panorama histórico y otros elementos de carácter teórico sobre la Inclusión tomados de diversas fuentes conceptuales y referenciales.

### **2.2.1. Aproximación al concepto**

El termino inclusión, posee varias acepciones, lo que media su definición desde un ambiente polisémico, debido a las variadas interpretaciones que en diferentes contextos o lineamientos políticos, filosóficos y culturales se le proporciona. En términos sociales, la inclusión está determinada por la interacción, y ello la encausa en las diferentes formas de asociación u organización humana, sin las cuales no se podrían generar desarrollos sociales y económicos como los actuales. Si bien, el desarrollo de diferentes y variados contextos determinan un sin número de diversidades individuales y sociales, no todos los sistemas parecen ser abiertos y accesibles a dicha diversidad, generando relaciones de desequilibrio social y exclusión.

Actualmente los gobiernos han venido manifestando grandes preocupaciones en torno a la educación, es claro que para ellos, invertir en el sector educativo no solo es pretender tener un país más culto y democrático, sino que así se le apunta a mejorar la calidad de vida y erradicar la pobreza, para ello, se ha venido insistiendo en la importancia de fortalecer una educación inclusiva, entendiéndose en todo el sentido de la palabra, buscando así, bajar los niveles de exclusión que han caracterizado la educación no solo en nuestro país, sino en toda Iberoamérica (Echeita 2008). Desafortunadamente el termino inclusión se desvirtúa, enfocándolo casi que exclusivamente a personas que presentan algún tipo de discapacidad cognitiva, pero se olvida que dentro del aula de clase la diversidad es tan alta, al punto que genera exclusión o segregación de todo aquel individuo que no se ajuste a los parámetros establecidos por el educador, quizás el motivo de ello sea el desconocimiento mismo del concepto inclusión educativa, por ello, para hacer mayor claridad en torno a algunas facetas de este término, se analizará desde la mirada de algunos autores.

Arnaiz, (1996) plantea que las escuelas tienen que ser para todos, haciéndose necesario que los sistemas educativos aseguren que todos los estudiantes tengan acceso a un aprendizaje

significativo, lo cual implica que se debe partir de un adecuado diagnóstico que permita particularizar el ritmo de aprendizaje de cada estudiante, favoreciendo no solo la diversidad presente al interior de las aulas de clase, sino que les permita recibir una educación de acuerdo a sus necesidades.

Se puede señalar que una de las dificultades ante la cual se debe enfrentar el educador, es la sobrepoblación que debe atender, debido a que los grupos numerosos dificultan particularizar procesos, conllevando a la generalización o masificación de las estrategias pedagógicas, viéndose considerablemente afectados aquellos estudiantes que por diversas razones no pueden seguir el ritmo de los más adelantados, pareciese ser que el objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria, tanto educativa, física como socialmente, sin importar si se educa eficazmente o no.

Así mismo, plantea la necesidad de diferenciar entre lo que es inclusión e integración, a pesar de que el término integración está siendo abandonado, pues su meta es integrar en la vida escolar y social a alguien o a algún grupo que está siendo ciertamente excluido, pero no muestra mayores responsabilidades frente a procesos de enseñanza aprendizaje diferenciados.

En cuanto al concepto de inclusión, expresa que comunica más claramente y con mayor exactitud, que todos los niños necesitan estar incluidos en la vida educativa y social de las escuelas y en la sociedad en general, no únicamente dentro de la escuela ordinaria, igualmente recalca que la atención en las escuelas inclusivas se debe centrar en cómo construir un sistema que incluya y esté estructurado para hacer frente a las necesidades de cada uno de los alumnos. Se pone de manifiesto que nuestro sistema educativo no está diseñado ni siquiera para satisfacer adecuadamente los requerimientos de aquellos estudiantes considerados “normales” o “regulares” y sobre los cuales se centra el quehacer dentro de las instituciones educativas, las cuales requieren profundos cambios que permitan potenciar las capacidades de cada uno de los talentos, incluyendo los de aquellos con profundas discapacidades, superdotación o comportamientos distorsionadores. (Arnaiz 1996).



De igual manera, la educación debiera disponer de todos los medios a su alcance para evitar que las desigualdades aumenten o se profundicen, como consecuencia de las deficiencias y limitaciones de la propia educación (Echeita 2008). En este sentido las instituciones educativas deben esforzarse por brindar herramientas a la población estudiantil más vulnerable, de tal manera que les permita proyectar la posibilidad de mejorar su calidad de vida, ofreciéndoles mejores condiciones de aprendizaje.

Por otra parte, no podría haber calidad sin inclusión, si la calidad es para todos, un indicador o factor de calidad, debiera ser la inclusión (Echeita 2011), de acuerdo con esto, se puede señalar que la inclusión debe ser un índice que permita medir la calidad de una institución educativa, debido a que da respuesta a la diversidad de necesidades educativas fortaleciendo las características que cada estudiante presenta.

Cabe destacar, que se habla bastante de inclusión, así como de sus características, pero según Booth y Ainscow (2001), consideran que para que la educación inclusiva sea un hecho deben atenderse a tres dimensiones: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas. Es precisamente en esta primera dimensión, donde contemplamos el inicio de la problemática, ya que implica generar condiciones de inclusión a todos los miembros de una comunidad educativa, algo que en la práctica no ocurre debido a que los procesos pedagógicos se centran en el estudiante, en cuanto a los padres de familia, escasamente se mantiene informados de lo que ocurre con su hijo(a) sin hacer parte de las actividades institucionales; por otra parte, los docentes consideran como labor principal, el impartir un conocimiento disciplinar, en la mayoría de los casos igual para todos los estudiantes a su cargo; son tres componentes de la primera dimensión que no se encuentran de forma homogénea en el entorno escolar. Sólo cuando estos tres grandes colectivos que conforman la Escuela (familia, profesores y alumnado) sientan realmente que están y son acogidos, se podrá desarrollar la segunda dimensión: la elaboración de políticas inclusivas. (Ainscow 2001). En la segunda dimensión se produce una fase de análisis en la que se valora la situación real de la institución por medio del conocimiento de los alumnos, familias y profesores diseñando los objetivos que pueden y deben mejorarse. En la tercera dimensión se elaborará un proyecto de mejora.

Sin embargo, para otros autores, es importante distinguir o diferenciar entre lo que es integración educativa y la inclusión educativa; entre las diferencias más notables se encuentran las siguientes:

- Mientras la integración es un proceso de normalización continuada que pretende que la escuela dote al estudiante de NEE de medios y condiciones adecuadas para que participe en el conjunto de las actividades educativas, la inclusión hace referencia al tipo de enseñanza que pretende eliminar todo tipo de barreras de aprendizaje y las etiquetaciones a partir de la globalización y equidad entre alumnos además de potenciar el trato justo e igual, el respeto mutuo entre estudiantes y miembros de la comunidad escolar además de fortalecer el trabajo en equipo.
- La integración trabaja con NEE, mientras que la inclusión abarca a todos los estudiantes, buscando eliminar etiquetas mediante el apoyo generalizado, no sólo a determinados estudiantes, proporcionando a cada uno de ellos, programas educativos estimulantes y adecuados a sus necesidades y capacidades contando con docentes que no se consideran especialistas, sino orientadores, promotores de apoyo donde todos los profesores dedican sus esfuerzos a evaluar las necesidades de sus estudiantes y a adaptar la enseñanza y dar apoyo a los mismos.
- La inclusión realiza adaptaciones Curriculares, orientación pedagógica a la familia, apoyo individualizado a los estudiantes, planificación de las actuaciones educativas con cada NEE.

En cuanto a los requisitos especiales para el desarrollo de cada uno de estos programas, se consideran los siguientes:

- En la integración; recursos materiales, técnicos y personales necesarios y adecuados a las necesidades de cada alumno, participación activa de la familia, coordinación entre profesionales, formación adecuada del profesorado, actitudes de los profesionales de la educación acordes con el concepto de integración.
- Mientras que en la inclusión; compromiso del maestro, del alumno y de la familia. eliminar escuelas, aulas, programas especiales segregados, coordinación entre profesionales (grupos de trabajo), persona coordinadora de apoyo, cambios políticos, del funcionamiento de las escuelas en las actitudes y prácticas docentes.

Es evidente que una escuela integradora solo trata estudiantes con algún tipo de discapacidad, sin dar una verdadera solución a las necesidades que requiere la sociedad del siglo XXI, mientras que la Educación Inclusiva no se limita a integrar a los alumnos con discapacidades o con N.E.E, es mucho más que eso. En todo caso, uno de los aspectos más conflictivos de esta perspectiva es que el término de inclusión aparece siempre íntimamente ligado al de Necesidades Educativas Especiales (Blanco, 2006; AA.VV, 2009).

### **2.2.1.1 Escuela inclusiva**

La UNESCO (2005) define la educación inclusiva así:

*“La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños y niñas” (p.32).*

De esta manera, cada niño y niña tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje diferentes, por tanto, le compete a las instituciones educativas poner en marcha programas que a partir de la diversidad permitan el fortalecimiento de dichas necesidades individuales.

La inclusión, tiene la finalidad de integrar a los estudiantes dentro de un sistema educativo que a partir de la reflexión individual y colectiva, permita la transformación de las diferentes directrices y parámetros que los docentes organizan y estipulan en los currículos y planes de estudio, a fin de flexibilizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes con NEE desde contextos escolares y extraescolares. Es necesario tener en cuenta metas comunes entre los educandos para disminuir todo tipo de exclusión desde una perspectiva de la educación como derecho y no como un privilegio, de manera que se logren procesos exitosos de aprendizaje y se eliminen las barreras que obstaculizan la socialización y que permiten la participación de todos aquellos estudiantes en situación de vulnerabilidad que sufren la exclusión y la marginalización escolar.

En consonancia con los planteamientos enmarcados desde la UNESCO, *Inclusión* significa posibilitar a todos los estudiantes a participar de lleno en la vida y el trabajo dentro de las comunidades, sin importar sus necesidades. Es el proceso de mayor participación de los estudiantes en el colegio y la reducción de la exclusión de las culturas y las comunidades que se anidan en un contexto escolar.

Es por ello, que una de las premisas fundamentales de los sistemas educativos, debe ser la creación y constitución de escuelas inclusivas, en las cuales, los diferentes conglomerados y fuerzas sociales (directivas, docentes, estudiantes, padres de familia etc.) contribuyan organizadamente en planes de estudio, programas y proyectos que articulen las condiciones necesarias para que dichos grupos poblaciones históricamente alejados de los sistemas educativos, sean partícipes activos (Canet, 2009).

Una inclusión educativa, respondería entonces al entendimiento individual y colectivo de las diferencias raciales, diferencias de género, diferencias intelectuales, diferencias cognitivas, religiosas o políticas, entre otras, y a su vez, promover espacios de unión entre las mismas, con lo cual se contribuye a la conciliación entre diversidad e igualdad, y la generación de prácticas de solidaridad, colaboración, apoyo mutuo, equidad social, y oportunidad, que serán reflejadas en un aspecto social más amplio cuyo fin sea,

*(...) promover el desarrollo de una serie de capacidades y la apropiación de determinados contenidos culturales necesarios para que los alumnos puedan participar e integrarse en su medio sociocultural. Para lograr este objetivo, la escuela precisa equilibrar sus respuestas educativas de tal modo que garantice una cultura común a todos, pero que no discrimine, considerando la oportunidad y el respeto a las características y necesidades individuales de cada alumno (Mesías, 2012).*

En consecuencia, una escuela inclusiva identificaría las posibles barreras en torno al aprendizaje con el fin de minimizarlas y exaltar el nivel cognitivo de los estudiantes. Deberá contribuir eficazmente a la transformación constante de su contexto, permitiendo espacios hacia mayores oportunidades y ambientes innovadores de aprendizaje, a la par de sensibilizar sobre la importancia de la diversidad y el reconocimiento a la misma.

Desde esta perspectiva, el termino inclusión educativa, no solo debe ser un factor de contener o retener estudiantes en los sistemas escolares como lo sostienen algunos autores, sino más bien promover la inclusión en un sentido amplio, no solo en oportunidades de acceso, si no en oportunidades con un sentido trascendental para la vida, con significado escolar y social, debe fortalecer el propio sistema educativo llevando al máximo los conocimientos, las habilidades, las competencias, con sentidos estrictos de ética y respeto hacia lo diferente, hacia lo plural (Troncoso, 2008).

En este sentido, autores como Jorge Troncoso, trascienden la etapa de la inclusión desde una perspectiva meramente de cobertura, y reflexiona sobre los aspectos organizacionales, estos

últimos entendidos como los factores que utiliza la escuela para promover una gestión del propio desarrollo educativo. Este autor se enfoca en los siguientes aspectos:

- **Disciplina consensuada/participativa:** Este elemento, busca la posibilidad de construir conjuntamente un contexto de convivencia basado en el entendimiento de la diferencia como factor de enriquecimiento.
- **Trabajo educativo abierto y comunitario:** Funciona para generar políticas inclusivas, la escuela debe vincularse permanentemente con la comunidad, creando escuelas abiertas con procesos de integración social, y con capacidad para incidir en las decisiones de las comunidades.
- **Equipos interdisciplinarios:** este es uno de los elementos más importantes ya que se basa en el papel de todos los profesionales que influyen en las políticas para una educación inclusiva, y por medio del cual se generan apoyos de todo tipo: sicopedagogos, trabajadores sociales, profesionales de salud, líderes comunitarios etc.
- **Oferta Educativa:** debe basarse en la visualización de los estudiantes sobre la educación como un medio y no un fin en sí mismo, perfilando el aspecto educativo hacia espacios y modelos más significativos.
- **Igualdad:** a pesar de entender la igualdad como la homogeneidad, el concepto escolar debe diferir de este término, ya que la igualdad debe ser entendida como las posibilidades equitativas para acceder, más no uniformidad (2005, p. 75-78)

Consecuentemente, la inclusión educativa es una categoría amplia, no puede ser determinada por la simplicidad del retenimiento o la cobertura, debe además poseer características de calidad, puesto que se intenta desarrollar competencias, habilidades y destrezas y para ello, debe contar con un proceso organizacional integral, complejo, pero a su vez, dinámico y proclive al cambio.

La Educación Inclusiva significa que todos los niños, niñas y jóvenes, con y sin discapacidad o dificultades, aprenden juntos en las diversas instituciones educativas regulares (preescolar, colegio, escuela, post secundaria y universidades) con un área de soportes apropiada. La inclusión, responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades.

Partiendo de lo anterior, la Educación Inclusiva se orienta sobre todo a grupos sociales vulnerables; es una relación necesaria entre la familia, la comunidad, el especialista, los profesionales de todas las áreas, en cooperación con las entidades estatales, que logre dinamizar los roles que cada uno de los actores nombrados debe cumplir, en función de lograr los objetivos de una política, elementos como la estrategia pedagógica se vuelve relevante, pero a su vez, las prácticas sociales fuera de la escuela permiten la fijación de realidades sociales de quien es excluido o excluida, no tener choques de realidades en cuanto en su entorno familiar se siente incluido, pero en la escuela, excluido o viceversa, en contraposición con la comunidad o con otros escenarios de interacción social.

A este respecto, Arnaiz (2003) señala que la educación inclusiva es un tipo de enfoque educativo que se basa en asumir la diversidad como elemento que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje favoreciendo el desarrollo humano de sus partícipes; por lo mismo, la educación inclusiva es más amplia que la inclusión en sí, ya que parte de un supuesto distinto, relacionado con la manera como se imparte la educación en la escuela regular, esto es, que todos los niños y niñas de una comunidad específica puedan aprender juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, haciendo efectivos los derechos a la educación a la igualdad y a la no discriminación.

La Educación Inclusiva aparece como un mecanismo que va más allá de la integración o la inserción, en cuanto logra brindarles a sus participantes la posibilidad no sólo de recibir una

educación, sino de construir un respeto y aceptación por parte del otro o de la otra, en un ejercicio que construye realidades sociales de reconocimiento de derechos. En este sentido, Savolainen y Alasuutari (2000) <sup>45</sup> señalan:

*“La educación inclusiva (...) comúnmente se asocia con la participación en la escuela regular de los niños con discapacidad, así como de los niños que presentan necesidades educativas especiales. Sin embargo, es un concepto más amplio que pretende hacer efectivos los derechos a la igualdad de oportunidades y la participación. No consiste solamente en el acceso de algunos grupos de estudiantes tradicionalmente excluidos, sino de la transformación del sistema educativo como un todo a fin de atender la diversidad de necesidades educativas de todos los niños, asegurando iguales oportunidades de aprendizaje y la participación e inclusión plenas. Consiste en la eliminación de las barreras de aprendizaje y participación que existen para muchos niños, jóvenes y adultos de tal manera que las diferencias provocadas por factores culturales, socio-económicos, de género e individuales no se conviertan en fuentes de inequidad educativa”.*

A partir de lo anterior, puede hacerse referencia a la Educación Inclusiva como aquella en la que se elimina todo lo que impiden a los niños, niñas y jóvenes a acceder a una educación de calidad, lo cual conlleva, al máximo, la reducción de diferencias provocadas por factores culturales, socio-económicos, de género o individuales que generan inequidad educativa, es una transformación del sistema educativo, en cuanto las escuelas trabajan permanentemente para tener cada vez más inclusión, que se pueda ver reflejada y materializada en la relación escuela-sociedad, escuela-entornos sociales, que brinde a los y las estudiantes que así lo requieran, educación especial tanto dentro como fuera del aula.

La escuela, adelanta acciones pertinentes para contar con mejores índices de inclusión educativa; sin embargo, si el estudiantado recibe acciones exclusivas, el trabajo de la escuela resultará improductivo; por ende, se hace necesario que en el diseño de las políticas públicas de

---

<sup>45</sup> Savolainen, H.; & Alasuutari H. (2000). *Inclusion as an Internationally Recognised Policy*.



educación inclusiva, se asuman los demás espacios sociales como factores endógenos en la implementación de la política.

Es importante resaltar que inclusión educativa no es igual que integración, al respecto Otálvaro establece que:

*“Para llegar a una definición de la discapacidad como tema de referencia en los estudios sobre políticas públicas, es importante diferenciar entre los contextos de inclusión e integración. Incluir no es integrar. La finalidad de la inclusión debe ser la integración. Son un continuo que se complementan. La inclusión es la actitud que engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad. La inclusión asume que todos somos únicos en capacidad y valía y que todos podemos aprender así como todos tenemos algo que aportar. La integración es una idea reguladora de la racionalidad práctica de la acción social” (2009, p. 96).*

Al interior de las instituciones educativas se encuentran poblaciones heterogéneas cada una con diferentes necesidades y/o de ritmos de aprendizaje, los cuales van a depender de factores socio-demográficos, dentro de los cuales algunos que se pueden mencionar son: edad, grado de escolaridad, alimentación, entorno y salud tanto física como mental desde las cuales se pueden identificar causas directas o indirectas que arrojan como resultados diagnósticos de discapacidad.

### **2.2.1.2 Actores y responsables**

La Educación Inclusiva es una responsabilidad colectiva de la sociedad. Requiere de la participación de varios actores trabajando juntos para hacerla posible. Es necesario que ellos establezcan un lenguaje común alrededor de la educación inclusiva, sus principios, su filosofía y las implicaciones que ella tiene en las políticas, las prácticas y la cultura de un país y de sus instituciones educativas.

Los variados participantes incluyen al conjunto de la sociedad, representada por: la persona con discapacidad como principal participante y beneficiario de las acciones encaminadas a mejores prácticas educativas que les garanticen posibilidades futuras de un trabajo y el desarrollo de su ciudadanía; los padres como principales responsables de buscar que su hijo(a) acceda a su derecho de tener una educación de calidad; los profesionales de las instituciones educativas con la responsabilidad de brindar la mejor educación a todos los ciudadanos de un país, desde sus prácticas de enseñanza-aprendizaje; los entes gubernamentales y sus funcionarios en garantizar una educación de calidad para todos los ciudadanos estructurada desde las políticas, la formulación y el cumplimiento de las leyes y sus reglamentaciones para garantizar su implementación en las prácticas escolares; las universidades en garantizar la preparación de sus profesionales y la investigación que proporcione elementos indispensables en el desarrollo inclusivo sostenible de un país y la comunidad en general como garante de que todos somos ciudadanos participantes de una sociedad respetuosa e incluyente desde la diversidad.

Cada uno de los actores mencionados, cumple un rol y una responsabilidad diferente y complementaria, requieren de información y formación para hacer una realidad, una educación inclusiva para todos los estudiantes que de alguna u otra manera los necesitan para construir una mejor sociedad.

### **2.2.1.3 Ambientes Inclusivos**

El Aula de Apoyo Especializada se concibe como un conjunto de servicios, estrategias y recursos que ofrecen los establecimientos educativos para brindar los soportes que permitan la atención integral de los estudiantes con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. (Decreto 2082 de 1996, artículo 14).

Estas aulas, si bien tiene un espacio físico destinado a proporcionar apoyo escolar complementario al currículo académico en tiempo extraescolar, a asesorías a estudiantes, docentes y padres de familia y/o acudientes; es también, un espacio de proyección a todos los lugares de la institución, especialmente a las aulas de clase. Beneficiando de esta forma a toda la

comunidad educativa: estudiantes, docentes y padres de familia y/o acudientes, espacios que promueven una educación para todos sin ningún tipo de exclusión

El fin principal de las aulas de apoyo es el desarrollo de una Educación Inclusiva de calidad. Para lo cual buscan atender las Necesidades Educativas (NE) individuales o comunes de sus estudiantes que pueden ser transitorias generadas por situaciones psicosociales o permanentes como las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y las situaciones de discapacidad. Como pauta de orientación para abordar este tema, se presentan tres documentos internacionales que siendo normas constituyen acuerdos que, desde sus diferentes posturas, establecen parámetros inclusivos a través del tiempo, son ellas: La Convención Nacional de los derechos del niño (1989), Las Normas uniformes de la ONU (1993) y La Declaración de Salamanca (1994). La pretensión de los documentos es tenida en cuenta en las escuelas comunes, desde su normalización que permea el trabajo con los niños de NEE mediante estrategias de integración, modalidades de trabajo, recursos humanos y materiales; y los roles que debe desempeñar cada miembro de la comunidad educativa; lo anterior, refleja los procesos de integración a nivel físico, social y funcional de los estudiantes porque implica otorgarle a las personas un rol determinado dentro de la sociedad de acuerdo con sus posibilidades, es la aceptación de la diferencia y la individualidad como parámetro de identificación personal dentro de una colectividad (Lexus, 2005, p. 436) (Anexo 1).

Arnaiz (1996) enuncia aquellos aspectos que caracterizan el aula inclusiva, siguiendo a Stainback y Stainback (1992), algunas de las características de las aulas inclusivas son:

La Filosofía del aula “Las aulas inclusivas asumen una filosofía bajo la cual todos los niños pertenecen y pueden aprender en el aula ordinaria, al valorarse en ella la diversidad” Reivindica que la diversidad fortalece y ofrece a todos sus miembros mayores oportunidades de aprendizaje. También enuncia “los derechos de cada miembro son intencionalmente comunicados” reglas que deberían reflejar la filosofía de un trato justo e igualitario y un respeto mutuo entre los alumnos.

Además menciona Instrucción acorde a las características del alumno, en donde se proporciona apoyo a los alumnos para ayudarles a conseguir con éxito los objetivos propuestos, Por último el Apoyo dentro del aula ordinaria donde se brindan los servicios y la ayuda que proporcionan en un marco educativo general e integrado para los estudiantes en aulas inclusivas, la atención se centra en determinar los modos en que los estudiantes pueden obtener la ayuda y el servicio que necesitan dependiendo de la Necesidad Educativa que presenta.

### **2.2.1.3.1 Ambientes Pedagógicos**

Un ambiente pedagógico inclusivo nos indica que se caracteriza por favorecer las interacciones en el aula y la inclusión de todos sus miembros, tengan o no Necesidades Educativas Especiales, Esto hace hincapié, a que el docente deberá generar estrategias adecuadas a las necesidades de sus alumnos, Si las escuelas quieren ser más inclusivas y avanzar hacia una repuesta educativa acorde a las características heterogéneas de sus alumnos es necesario que reflexionen sobre aspectos tales como su organización y su funcionamiento, la existencia o no de coordinación y trabajo colaborativo entre los profesores, la cooperación de toda la comunidad educativa, (Arnaiz, 2003).

Cabe destacar, que se insiste en el trabajo colaborativo, teniendo en cuenta que la diversidad que se encuentra en el aula de clase, requiere en muchos casos de la participación de profesionales capaces de innovar en sus prácticas educativas, esta afirmación se Fundamenta en distintas experiencias de trabajo inspiradas en la filosofía de las escuelas eficaces (Davis y Thomas, 1992; Reynolds y Ramasaut, 1993; Ainscow, 1995a, 1995b) y puestas en práctica en distintos trabajos de investigación en la Región de Murcia (Arnaiz y Haro, de 1999; Arnaiz, Castejón y otros, 1999, Arnaiz, 2000), entre otros lugares, en los cuales se exponen una serie de estrategias de acción comprobadas que facilitan el cambio: Escudero (1990), el trabajo colaborativo que se plantea para las escuelas inclusivas, deben generar una dinámica de trabajo que permita el análisis, la revisión, la crítica conjunta y la mejora de los aspectos organizativos y curriculares.

Para facilitar este proceso de trabajo, Ainscow (1995) formula varias condiciones entre las cuales se puede resaltar la necesidad de que exista un liderazgo efectivo, debe existir un trabajo entre pares de tal manera que se generen aportes para realizar acompañamiento pedagógico dentro del aula, respetando las diferencias de aprendizaje que se presentan al interior de estas, Esto significa que los docentes tiene que tener una visión clara de la propuesta curricular a desarrollar en la institución que, respetando la individualidad de cada miembro del grupo, se desarrolle a través de procesos grupales, en un ambiente de resolución de problemas, este procesos de liderazgo debe permitir la participación de un número amplio de personas, compartiendo responsabilidades de manera colectiva. Este enfoque pretende romper con conceptos tradicionales de jerarquía y control, posibilitando la resolución de problemas de manera compartida sin pasar por alto los aportes individuales que surjan de cada uno de los docentes que hacen parte del equipo de trabajo.

Bond y Castagnera, (2006); EADSNE, 2003; Terpstra y Tamura,( 2008) destacan que el aprendizaje colaborativo tiene muchas potencialidades educativas, como la motivación a aprender, el compromiso en las tareas de aprendizaje, la atención, la actuación en la resolución de problemas, los alumnos que se ayudan los unos a los otros especialmente en un sistema de agrupación de alumnos flexible y bien considerado se benefician del hecho de aprender juntos.

En esta línea de argumentación, la educación inclusiva se opone a cualquier forma de segregación y a cualquier argumento que justifique la separación en el ejercicio de los derechos a la educación (Stainback y Stainback, 1999; Arnaiz, 2000).

#### **2.2.1.3.2 Recursos**

Una clase inclusiva demanda no sólo la preparación del trabajo individual sino también la organización y ejecución de un programa en el que los alumnos pueden compartir diversos tipos de interacción , se pretende romper con las rutinas igualitarias y homogeneizadoras a través de estrategias que emplean de manera creativa e innovadora todos los recursos disponibles:

materiales de apoyo y didácticos, propuestas metodológicas, tiempos, formas de interacción y de organización, espacios, entre otros.

Es así, que las aulas inclusivas proporcionan grandes ventajas, entre las cuales se puede resaltar en primera instancia, que todos los alumnos se benefician de que las escuelas centren su interés en desarrollar estrategias de apoyo para todos, es decir, en proporcionar una educación que responda a las diferencias individuales de cada miembro de la escuela; todos los recursos pueden ser usados para asesorar sobre las necesidades instructivas, adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje y proporcionar apoyo a los alumnos. En las escuelas inclusivas ningún alumno sale del aula para recibir apoyo, sino que éste se recibe dentro del aula, lo cual exige que los recursos estén en la misma y que los profesores de apoyo realicen una importante tarea de coordinación con el profesor tutor; se proporciona apoyo social e instructivo a todos los estudiantes, ya que las escuelas inclusivas trabajan en pro de construir la interdependencia, el respeto mutuo y la responsabilidad.

Evidentemente, "establecer un entorno eficaz requiere un análisis de los aspectos socioemocionales, actitudinales y físicos del aula" (Wood, 2009:61). La preparación de los programas varía de acuerdo a las necesidades que presentan los alumnos con Necesidades Especiales Educativas.

Moens (2008) describe un caso en el cual una maestra de educación primaria trata el tema de la educación inclusiva en las actividades normales del aula.

Los resultados muestran dos elementos de apoyo importantes:

- El discurso internamente persuasivo y no autoritario cuando guía a los niños y niñas de una actividad a otra.
- El tiempo, ya que la docente debe reaccionar o responder de maneras diferentes y ciertos alumnos requieren más tiempo que otros.

Señalan que se puede dado el caso que las actividades aula no estén totalmente controladas. Los maestros debe ser tolerantes y a menudo apreciar cosas no planificadas. Se pueden producir nuevas experiencias entre los elementos programados y los inesperados, así se pueden producir nuevas experiencias entre lo programados y los inesperados.

Asimismo, se plantean una serie de estrategias significativas diseñadas para brindar una respuesta educativa al alumnado que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación en los diferentes contextos:

- Uso de las Tics.
- Grupos flexibles por niveles de desempeño similares.
- Grupos flexibles por espacios creativos.
- Estrategia de trabajo por proyecto.

### **2.3. Discapacidad**

Existen millones de personas que viven con alguna forma de discapacidad en el mundo, estadísticamente la Organización Mundial de la Salud OMS muestra que un 15% de la población mundial, padece alguna forma de discapacidad, entre 110 millones y 190 millones de adultos tienen dificultades considerables para funcionar.

En este grupo poblacional la participación es menor en temas como; educación (obtienen resultados académicos más bajos), en cuestiones como economía y registran tasas de pobreza más altas que las personas que no presentan algún tipo de discapacidad lo cual afecta su calidad de vida, veremos a continuación porque.

En educación, los niños que presentan algún tipo de discapacidad tienen menos oportunidades que sus pares de ingresar a la escuela, permanecer en ella y ser promovidos a los

cursos sucesivos. La deserción escolar se presenta en todos los grupos poblacionales, pero en éste específicamente el aumento es alarmante en todos los países a nivel mundial.

En el ámbito económico las personas que presentan alguna forma de discapacidad tienen menos probabilidades de acceder a un empleo y cuando lo logran sus ingresos monetarios son menores. Un estudio reciente de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), comprobó que “en 27 países, las personas con discapacidad en edad de trabajar, en comparación con sus homólogas no discapacitadas, experimentaban desventajas significativas en el mercado laboral y tenían peores oportunidades de empleo. En promedio, su tasa de empleo (44%) era ligeramente superior a la mitad de la de las personas sin discapacidad (75%). La tasa de inactividad era unas 2,5 veces mayor entre las personas sin discapacidad (49% y 20%, respectivamente)” (OCDE 2001)

Las personas con discapacidad y sus familias presentan mayor índice de necesidades, condiciones deficientes de vivienda, falta de acceso a agua potable y/o algún servicio público, poco acceso a salud y poseen menos bienes que las personas o familias sin una discapacidad. Lo anterior se puede asociar a que las personas con discapacidad generan gastos adicionales en su cotidianidad como atención médica, transporte (dependiendo la discapacidad), equipos interdisciplinarios especializados, entre otros.

Debido a estos gastos más elevados, es probable que las personas con discapacidad y sus familias sean más pobres que las personas sin discapacidad con unos ingresos similares.

### **2.3.1 Aproximación al Concepto:**

Para la organización mundial de la salud (2011) en su informe sobre discapacidad plantea

*“es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para*



*ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive”.*

De lo anterior se comprende las deficiencias como problemas en la función corporal como por ejemplo parálisis o ceguera. Las limitaciones son dificultades para realizar tareas como comer o caminar, y por último las restricciones son problemas para participar en cualquier ámbito de la vida, por ejemplo la discriminación a la hora de conseguir un empleo o transportarse. Así pues, la discapacidad es comprendida como la dificultad que se presenta en cualquiera de las tres áreas del funcionamiento.

En esta misma línea, la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), plantea que la discapacidad no es un fenómeno puramente clínico o social, las personas con discapacidad a menudo pueden experimentar problemas que derivan de su condición de salud y/o otras que derivan de la interacción con el entorno.

El entorno en que vive una persona tiene una enorme repercusión sobre la experiencia y el grado de la discapacidad. Los ambientes inaccesibles crean discapacidad al generar barreras que impiden la participación y la inclusión. Por ejemplo una persona sorda que carece de un intérprete de lengua de señas, una persona ciega que utiliza una computadora que carece de software para lectura de pantalla.

Partiendo de lo anterior la discapacidad es comprendida como una interacción dinámica entre las condiciones de salud y los factores contextuales, tanto personales como ambientales. La promoción de un “modelo bio-psicosocial”<sup>46</sup> representa un equilibrio viable entre los modelos médico y social.

---

<sup>46</sup> Causas biológicas, psicológicas y sociales

### 2.3.2. Clasificación

Para CIF una primera forma de clasificar la discapacidad incluye los factores ambientales, éstos describen el mundo en el cual deben vivir y actuar las personas con diferentes niveles de funcionamiento. Estos factores pueden actuar como facilitadores o matizadores de la discapacidad. Entre los factores ambientales se incluyen: El ambiente natural y el entorno construido por el hombre; las relaciones con los demás actitudes, servicios, tecnologías y políticas.

En la CIF también se reconocen los factores personales, como la motivación y la autoestima, que pueden influir en el grado en que una persona participa en la sociedad. Igualmente, la clasificación distingue entre las capacidades de una persona para llevar a cabo sus actos y el desempeño en sí de esos actos en la vida real, diferencia sutil que contribuye a arrojar luz sobre la repercusión del ambiente y el modo en que se puede mejorar el desempeño al modificar el ambiente.

La organización mundial de la salud (OMS 2001) presenta una clasificación de la discapacidad como “situación, proceso y resultado de la interacción de la salud de la persona con el contexto”. (Aparicio 2001 p. 132)

*“Hay por lo menos dos maneras de comprender la discapacidad: La primera se entiende como una manifestación de la diversidad humana, un cuerpo con deficiencias es el de alguien que vivencia deficiencias de orden física, mental o sensorial. Pero son los obstáculos sociales que, al ignorar los cuerpos con deficiencias, provocan la experiencia de la desigualdad. Ya la segunda forma de entender la discapacidad sostiene que ella es una desventaja natural, debiendo concentrar los esfuerzos en reparar las deficiencias, a fin de garantizar que todas las personas tengan un estándar de funcionamiento típico a la especie”. (OMS 2011. P.7).*

- Discapacidad como situación

Se presenta en las funciones y estructuras corporales, es decir limitaciones funcionales físicas, intelectuales o mentales como por ejemplo limitación visual, auditiva, parálisis física o cerebral, anomalías congénitas...

- Discapacidad como proceso

Situaciones físicas, emocionales o mentales adquiridas en el proceso de vida del individuo, estas pueden ser “soldado joven que pierde una pierna por la detonación de una mina terrestre, hasta la mujer de mediana edad con artritis severa o el adulto mayor con demencia, entre otros (...)” (OMS 2011. P. 7)

- Discapacidad como resultado

Para la OMS la discapacidad se presenta como el resultado de interacciones complejas entre las limitaciones funcionales físicas, intelectuales o mentales de una persona y del ambiente social y físico que representan las circunstancias en las que vive esa persona.

Para la primera comprensión, la del modelo social de la discapacidad, la garantía de la igualdad entre personas con y sin deficiencias no debe resumirse a la oferta de bienes y servicios biomédicos: así como la cuestión racial, generacional o de género, la discapacidad es esencialmente una cuestión de derechos humanos (Diniz, 2007).

La discapacidad es un término que implica relatividad, interactividad y transitoriedad y que remite a la interacción con el contexto tanto en la génesis como en la resolución de los conflictos, de forma que cualquier estudiante puede precisar de forma transitoria o permanente algún tipo de ayuda para proseguir un desarrollo académico y social normalizado, un currículo de la educación formal; sería un grave error el identificar con tal expresión a determinados colectivos, cuando el término hace alusión a apoyos, adaptaciones, ayudas y recursos en función de nuevas situaciones (Ortíz, 2000).

### **2.3.3. Necesidades Educativas Especiales (NEE)**

El término Necesidades Educativas Especiales hace referencia al conjunto de medios profesionales, materiales, de ubicación, de atención del entorno, que es preciso utilizar para la educación de los alumnos que por diferentes razones, temporales o de manera permanente, no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y la integración social con los medios que habitualmente están a disposición de la escuela (Warnok, 1987).

#### **2.3.3.1. Concepto**

Son aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus estudiantes y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes. Duck (2004).

Para García (2002) las Necesidades Educativas Especiales se refieren a las dificultades mayores que presenta un estudiante, con relación al resto de los compañeros para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad, o que presentan desfases con relación al currículo por diversas causas y que pueden requerir para prosperar en su aprendizaje de:

- Medios de acceso al currículo.
- Adaptaciones curriculares.
- Adecuaciones en el contexto educativo y/o en la organización del aula.
- Servicios de apoyo especial.

Así mismo Ruiz señala de acuerdo con el Informe Warnock:

... las necesidades y actuaciones educativas especiales deberían entenderse como extremos, y formando parte del conjunto de necesidades y actuaciones educativas,

respectivamente; y ello en la medida en que se descarta la idea de que hay dos tipos de alumnos: los que reciben Educación Especial y los que "sólo" reciben Educación (1988).

Warnock (1991) en este se compara las dificultades educativas de los niños con los obstáculos, se realiza una mirada retrospectiva y su compromiso con la respuesta a las necesidades educativas especiales.

El término necesidades educativas especiales que actualmente se utiliza para hacer referencia al grupo de sujetos anteriormente llamados de Educación Especial es el resultado de una evolución ideológica, social y educativa. Las concepciones sociales respecto a determinados grupos marginales se han ido modificando con el tiempo y haciéndose menos despectivas. La progresiva democratización de las colectividades propició una igualdad de derechos, entre ellos el derecho a la no discriminación por razones de sexo, opinión, raza o características físicas e intelectuales.

Para Garrido (1993) este contexto condujo a "asignar nombres sin matices despectivos que no inciten a la segregación, el temor o el desprecio" (p. 19). A nivel educativo ha habido una gran evolución referida a la incorporación terminológica para referirse a determinados grupos de alumnos. Así, en el entorno de países desarrollados el término más utilizado para referirse al alumnado que presenta dificultades de aprendizaje es el de "*necesidades educativas especiales*".

Concretamente, en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo - Capítulo X se definen las necesidades educativas especiales de la siguiente forma:

*Partiendo de la premisa de que todos los alumnos precisan a largo de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, con el objeto de asegurar el logro de los fines generales de la educación, las necesidades educativas especiales se predicen de aquellos alumnos que, además y de forma complementaria, puedan precisar otro tipo de ayudas menos usuales. Decir que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que para el logro de*

*los fines de la educación precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios" (MEN, 1989).*

Desde este punto de vista, la normativa deja explícitos el derecho a la educación de todos los ciudadanos, la consideración de que los fines de la educación son los mismos para todos y la disposición de ayudas pedagógicas. De ahí, que haya coincidencia en que todos los estudiantes puedan participar de las mismas condiciones y puedan disponer a largo de su escolaridad de recursos de tipo personal, técnico o material, al objeto de asegurar el logro de los fines generales de la educación.

### **2.3.3.2 Tipologías**

Siguiendo esta línea, en las referencias a nivel terminológico y conceptual, se encuentran las siguientes tipologías. Las necesidades educativas especiales constituyen un continuo que va desde las más generales a las más específicas. Las necesidades educativas especiales están vinculadas a las características del estudiante así como a las condiciones y oportunidades que el entorno físico, familiar y social le ofrecen. La identificación de necesidades educativas especiales guarda relación con las oportunidades de su manifestación en el contexto escolar. Una adecuada intervención pedagógica puede mejorar las condiciones de aprendizaje y de vida de los alumno/as.

A partir de esta perspectiva, se puede decir que los estudiantes con necesidades educativas especiales son definidos por la singular demanda educativa que plantean, por los específicos recursos personales, materiales y técnicos que pueden precisar, por el suplemento y concreción de la educación que necesitan.

Ahora bien, las necesidades educativas especiales se presentan a lo largo de un continuo que va desde las más leves, aquellas a las que se puede responder con ligeras modificaciones en el currículo ordinario, a las más graves, aquellas que van a precisar de medidas educativas más particulares y que se van a apartar significativamente del tipo de respuesta que se ofrece a la mayoría del alumnado.

Dos dimensiones resultan fundamentales en el concepto de necesidades educativas especiales, en relación con las dificultades que presentan los alumnos:

- **Interactividad.** Las necesidades educativas especiales dependen tanto de las condiciones personales del alumno como de las características del entorno en el que éste se desenvuelve y, por consiguiente, es la interacción entre ambos lo que las determina. El contrapunto de este concepto se sitúa en el desentendimiento de los orígenes o antecedentes de las mismas y la atención a su presentación actual, a la demanda específica que plantea a la escuela. Es decir, se centra en la realidad actual del alumno y en la posibilidad de modificarla. Es esencialmente individualista, atribuyendo las dificultades de aprendizaje a factores del alumno, su familia y los antecedentes sociales. Implica la necesidad de recursos especiales para ellos.
- **Relatividad.** Las necesidades educativas especiales no pueden establecerse de forma permanente ni con carácter definitivo ya que van a depender de las características y particularidades del alumno/a y las ayudas pedagógicas o servicios que se dispensen desde el contexto escolar. Bajo este punto de vista no se acota a los estudiantes en un grupo cerrado ni tampoco se les etiqueta, simplemente se define una necesidad. Se centra en la realidad actual del alumno/a y en la posibilidad de modificarla, en la realidad de sus capacidades actuales y la posibilidad de desarrollarlas, guarda relación con la eficacia del profesor y la escuela. Reconoce explícitamente que el aprendizaje y las conductas problemáticas pueden atribuirse, al menos en parte, a tensiones en el desarrollo del curriculum y al clima pedagógico o escolar. Se hace una llamada al desarrollo profesional y a la formación en ejercicio como forma de promover el aprovechamiento escolar.

Para Sola y López (1999) al hacer mención a las necesidades educativas especiales se está reconociendo una diversidad de sujetos ante los procesos de aprendizaje. Ello exige un análisis pormenorizado de los distintos elementos implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con las características de los estudiantes. En este sentido, se puede decir que la

diversidad hace referencia a las diferencias individuales y a los diferentes contextos de actuación de acuerdo con las características de los estudiantes (físicas, psíquicas o sensoriales), los condicionantes familiares y sociales y las circunstancias escolares.

En el Informe Wamock (1978) se identifican las necesidades como especiales o no en relación a los diferentes elementos del curriculum y/o los medios de acceso a éste y se distinguen cuatro grandes grupos:

- Primero, necesidades educativas especiales de niños con defectos de audición, visión o movilidad sin serios problemas intelectuales o emocionales. Estos alumnos tienen necesidad de aprender técnicas especiales, aprender a usar equipos especiales, medios, recursos adaptados o desplazamientos asistidos.
- Segundo, necesidades en relación al aprendizaje que exigen el uso de técnicas específicas adicionales a las generales. Necesidades educativas especiales de niños con desventajas educativas. Son aquellas que presentan determinados alumnos que no son capaces o no están preparados para adaptarse a la escuela y/o a las tareas de aprendizaje propuestas, por razones sociales o psicológicas.
- Tercero, plantean necesidades educativas en relación a su proceso de desarrollo personal, a la enseñanza específica de materias básicas y en tomo a la organización y agrupamientos en el currículo.

Y por último, necesidades educativas especiales de niños con dificultades de aprendizaje.

Suelen diferenciarse dos subgrupos de necesidades dentro del mismo. Algunos de estos niños necesitan adaptaciones curriculares significativas y permanentes, mientras otros tienen esas necesidades de forma transitoria. Existen amplias variaciones en cuanto a la madurez, capacidad y progreso educativo de estos alumnos. Alumnos con dificultades emocionales y conductuales. Necesitan especial atención en su curriculum respecto a la estructura social y al clima emocional



en los que tiene lugar la educación, y cierto grado de individualización en sus relaciones, métodos de enseñanza, contenidos disciplinares ritmo y modelos de aprendizaje.

## **2.4. Discapacidad Intelectual**

De acuerdo con la Cartilla de Discapacidad Intelectual dispuesta por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2010), los niños y las niñas pueden presentar diferencias en sus ritmos de aprendizaje y de desarrollo; por ejemplo: pueden estar avanzados en lenguaje y tener dificultades en motricidad; debido a factores biológicos, sociales o culturales. Lo importante es reconocer que existen particularidades que fundamentan las diferencias individuales.

El concepto de discapacidad Intelectual ha cambiado a través del tiempo transformándose desde una visión individual, hacia una visión social que tiene en cuenta la relación del niño o niña con el contexto. Es así como se han generado diferentes conceptos relacionados como retraso mental, discapacidad intelectual, y discapacidad mental. Existen tres elementos claves en la definición de la discapacidad cognitiva: capacidades, entorno y funcionamiento, los cuales guardan estrecha relación. Las capacidades son aquellos atributos que posibilitan un funcionamiento adecuado del niño o niña en la sociedad, como las habilidades sociales y la participación en actividades. El entorno o contexto lo forman aquellos lugares donde el niño o niña vive, aprende, juega, se socializa e interactúa. Es importante conocer las características del entorno en que se desenvuelve cada niño o niña para adaptarlo a su edad, género y posibilidades intelectuales y sociales (MEN, 2006).

El funcionamiento relaciona las capacidades con el entorno, pues cada niño o niña actúa acorde con sus posibilidades en su ambiente determinado. Por lo tanto, se puede decir que el entorno se convierte en una barrera si no ofrece oportunidades de aprendizaje o hay descuido; o se convierte en un facilitador (por los apoyos, estimulación, recursos) en la medida en que aporta a los procesos de desarrollo del niño o niña. La evaluación de la discapacidad cognitiva involucra

cinco aspectos que son: Las habilidades intelectuales: memoria, percepción, imitación, atención y solución de problemas (Bonasso, 2002).

Las habilidades para desempeñarse en la vida cotidiana: bañarse, vestirse y comer solo. Las habilidades sociales: expresión de afecto, relaciones y participación, la salud física y mental: nutrición, salud oral, salud visual y salud auditiva. El contexto: el apoyo de la familia en los procesos de aprendizaje del niño o niña, un ambiente escolar y recreativo inclusivo que respete las diferencias en el aprendizaje, gustos, habilidades, entre otros. El niño o niña con discapacidad cognitiva es ante todo un ser humano, por lo tanto se recomienda no utilizar expresiones negativas que puedan afectar su seguridad, aprendizaje y dignidad.

Según el Bonasso (2002) las causas de la discapacidad cognitiva pueden ser de dos tipos: genéticas y ambientales. Las causas genéticas se presentan cuando el origen se determina en la alteración de los cromosomas o células que forman los genes del ser humano como por ejemplo el síndrome de Down que es un trastorno genético en el par cromosómico número 21 y se denomina trisomía 21, porque las células o partes de los genes no se unen adecuadamente, ni se desarrollan totalmente. Las causas ambientales hacen referencia a factores del entorno o contexto que afectan el desarrollo del niño o niña causando la discapacidad, por ejemplo la contaminación, la violencia o la falta de recursos.

De otro modo, las causas de este tipo de discapacidad se pueden ubicar de acuerdo con cuatro factores: biomédicos, sociales, conductuales y educativos. Bonasso (2002) los describe de la siguiente manera.

- Biomédicos: Factores que se relacionan con las alteraciones genéticas o una inadecuada nutrición, entre otros.
- Sociales: Factores que se relacionan con la interacción social y familiar, como el rechazo o la falta de protección del niño o niña.
- Conductuales: Factores que se relacionan con posibles comportamientos inadecuados, como actividades peligrosas (lesivas) o abuso de alcohol o de otras sustancias por parte de la madre.

- **Educativos:** Factores que se relacionan con la falta de apoyos educativos que limitan el desarrollo intelectual, físico y/o social del niño o la niña, por ejemplo: falta de juguetes, explicaciones complejas o tareas muy difíciles para las habilidades del niño o niña.

#### **2.4.1. Coeficiente Intelectual**

Comes (2003) plantea que la discapacidad, es una limitación de las funciones cerebrales de una persona, por debajo del promedio de la población, que hace que sus respuestas sensoriales, de comunicación, auto-cuidado, habilidades sociales, de salud, seguridad personal, facilidad de aprendizaje, entre otros patrones de conducta, sean menor a los de su grupo social por edad, este tipo de discapacidad que también puede convertirse en retraso mental, se clasifica adicionalmente en cuatro grados de intensidad de acuerdo con el nivel de insuficiencia intelectual: leve, moderado, grave y profundo, los cuales tienen los siguientes grados de coeficiente intelectual. Pappalia (2009) los presenta de la siguiente manera:

- **Retraso mental leve** (CI entre 50-55 y aproximadamente 70), se trata de personas capaces de mantener una conversación sencilla. La persona alcanza la independencia para el cuidado personal (comer, asearse, vestirse, controlar esfínter, etc.). Desarrolla habilidades sociales y de comunicación desde edades tempranas. Suele presentar dificultades de aprendizaje generalizado.
- **Retraso mental moderado** (CI entre 35-40 y 50-55), hay lentitud en el desarrollo de la comprensión y el uso del lenguaje. La capacidad de cuidado personal y las funciones motrices están en desventaja. La persona logra un desarrollo adecuado de la capacidad social en cuanto a relacionarse con personas próximas de su entorno y a participar en actividades sociales simples.
- **Retraso mental grave o severo** (CI entre 20-25 y 30-40), se observa un desarrollo psicomotor muy limitado. La articulación es defectuosa. La persona suele reconocer algunos signos y símbolos. Puede adquirir alguna destreza necesaria para la vida diaria,

pero resulta difícil generalizarlo. Suele tener alguna patología asociada, que implique una atención especializada.

- Retraso mental profundo (CI inferior a 20), en general, la persona presenta movilidad restringida o inexistente. Habitualmente, no controla esfínter. Requiere supervisión y ayuda constantemente, ya que suele presentar patologías asociadas.

El grado de discapacidad que presente la persona determinará su autonomía y capacidad de integración. Aquellas personas con necesidades de dependencia requerirán de atención especial y protegida. Los esfuerzos en estos casos apuntan a mejorar al máximo su calidad de vida y espacios de dignidad humana; sin embargo, no debe asociarse como igual, la condición de retraso mental con la capacidad intelectual límite o de deficiencias de aprendizaje, dado que sus condiciones mentales son diferentes; no obstante, para efectos de la investigación, puede catalogarse a las anteriores categorías en escolares con deficiencia cognitiva, unas en un grado mayor que las otras (Verdugo, 2000).

No todos los niños o niñas con discapacidad presentan necesidades educativas especiales, si se asumen estas como las acciones del sistema educativo, encaminadas a proporcionarles los recursos que necesitan para aprender, por ejemplo los niños de muy escasos recursos, o los que se ven obligados a pasar mucho tiempo internados en un hospital, por su condición (Palomino y González, 2002). Sin embargo, Ainscow y Miles (2008), plantean que no se debería manejar el concepto de necesidades educativas especiales, dado que el énfasis se debe dar en el cómo se puede brindar una educación para todos desde la inclusión de quien se asume excluido, eliminando barreras estructurales, que dificultan el sano aprendizaje de los niños y las niñas en condición de discapacidad.

Al ser conceptualizada la discapacidad, se retoma el concepto de exclusión como debe verse a lo largo de este documento, hablar de una política pública de inclusión educativa para los niños en situación de discapacidad, no es sinónimo de que en la sociedad hay una única forma de exclusión, sino que existen múltiples exclusiones, todas encaminadas a la apatía social.

No obstante, las diversas exclusiones que pueden darse no son ni mutuamente excluyentes, ni condiciones sociales que merecen análisis totalmente separados, debe mencionarse, que la manifestación social de la exclusión, por lo general viene dada por los mecanismos sociales que vinculan el actuar social, es el caso de la educación; en otros términos, la exclusión social por condiciones sociales, pueden en muchos casos tener los mismos determinantes que la exclusión que se da por condiciones de discapacidad, en términos más prácticos, quien es capaz de excluir al otro o a la otra independiente del porqué de la exclusión, posiblemente lo hace sujeto a una serie de prejuicios, lo cual permite inferir que es una falla asociada al sistema de antivalores interiorizados o posiblemente al mismo sistema educativo (Pérez, 2010).

Lo anterior es una fuerte problemática y esto puede ser entendido desde distintos puntos de vista y perspectivas. Ahora bien, se establece que hay una responsabilidad del Estado en la atención de grupos vulnerables o excluidos, por lo tanto se sugiere la necesidad de establecer un grupo de indicadores que evalúen el real acceso al derecho a la educación y el real goce de la no discriminación, bajo el amparo constitucional que promulga estos dos derechos, máxime, cuando dicho grupo de derechos se establecen con menores de edad.

Pérez (2007) considera que el goce efectivo de estos derechos pasa por la necesidad de establecer condiciones de acceso efectivo a la educación por parte de los menores que por una u otra condición son vulnerables, en tanto es tarea del Estado, brindar las herramientas socio-económicas, geográficas y físicas, de todos y de todas al sistema educativo de educación básica, independiente de su condición. Es obligatoriedad del Estado, adelantar acciones afirmativas, que brinden un real y efectivo acceso a los diferentes grupos excluidos, a la educación por lo menos básica, en condiciones de calidad y garantía de facilidad de continuidad.

### 3. Metodología

#### 3.1. Campo epistemológico

El campo epistemológico de la investigación radica en el ámbito educativo y pedagógico, para comprender la razón de esta postura es necesario desglosar el significado de cada uno de estos términos.

La investigación en educativa:

*“se entiende como aquella producción de conocimiento que se ubica en los términos más amplios de la vida social e involucra los campos teóricos y disciplinares de la sociología, la psicología, la antropología y la economía. Los investigadores educativos son profesionales de estas disciplinas, quienes al preocuparse por la relación educación-sociedad, convierten en objeto de conocimiento aspectos muy particulares de su saber profesional” (Calvo, g., Camargo-abello, M., & Pineda-Báez, C. 2008).*

Se puede considerar

*“como investigación educativa las elaboraciones de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron sobre el carácter reproductor de la escuela, los trabajos de Basil Bernstein sobre el discurso pedagógico como instancia de transmisión cultural y de modelación de la conciencia de los sujetos, la mirada de José Joaquín Brunner en torno a la educación como práctica cultural o la perspectiva de Dietrich Benner sobre las posibilidades de construcción de conocimiento sobre la pedagogía y la educación” (Herrera 2010)*

Por lo anterior, puede comprenderse la investigación educativa como el estudio a nivel macro de los sucesos sociales que ocurren por fuera del aula de clase, pero afectan el campo educativo,

Por otra parte, la investigación pedagógica se realiza directamente en la escuela, su protagonista es el docente indagador de su labor a fin de comprender y transformar sus propias

prácticas pedagógicas. La revista Internacional de Investigación en Educación, presenta un artículo titulado, la formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica en el cual define la investigación pedagógica como

*“el espacio para buscar, sobre todo, lo que reflexionan quienes tratan con la enseñanza, en especial los maestros, que al sospechar sobre su quehacer, toman distancia de él, lo interrogan, lo escriben, reportan el saber y hacer específico del trabajo escolar: qué se enseña, cómo, a quién, con qué medios, orientaciones y en qué contextos. Estas preguntas centran las preocupaciones de los maestros en el día a día de la enseñanza, de tal manera que al responderlas, mediante el ejercicio de la reflexión sistemática y ponderada, construyen saber pedagógico” (2010)*

Como ejemplos de investigación pedagógica tenemos las realizadas en las instituciones educativas por parte de los docentes como

*“una investigación realizada por una profesora de ciencias sociales sobre cartografía social en un colegio de Bogotá, dirigida a comprender la dinámica del conflicto en los jóvenes y la forma de convertirlo en una forma de aproximación de los jóvenes a las ciencias sociales. Así como el estudio que realiza un profesor de un colegio distrital sobre su práctica pedagógica como espacio de negociación cultura” (Herrera 2010)*

La divergencia en estas dos maneras de investigar se encuentra en que la primera se centra en comprender de manera global los acontecimientos educativos y la segunda investiga los fenómenos de manera directa en la práctica y el quehacer del docente en el aula.

Teniendo en cuenta las definiciones anteriores de investigación educativa y de investigación pedagógica, se concluye que esta investigación se centra en los dos campos. En el campo educativo ya que indaga un tema macro como lo es la Política Educativa de Necesidades Educativas Especiales y el campo pedagógico permitirá conocer la implementación de esas Políticas Educativas en una institución de integración de la localidad 19 (Ciudad Bolívar).

### **3.2 Enfoque Cualitativo**

La investigación se enmarcó desde el enfoque cualitativo, el cual se basa en un fundamento para comprender la realidad social desde las vivencias compartidas de los actores implicados. “El enfoque cualitativo pretende el análisis profundo que facilite la comprensión de los fenómenos. Éste es inductivo y busca entender la complejidad de la realidad, de manera que interprete la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa” (Taylor y Bogdan, 1984). Este proyecto investigativo centra su interés en el contexto donde suceden los acontecimientos y los actores se involucran e interesan directamente en esa realidad, para el presente caso, la escuela.

El paradigma cualitativo que se ha adoptado para esta investigación tiene en cuenta la interpretación de la realidad social que se concibe dinámica y construida con base en la comprensión del mundo como experiencia propia, articulada en los marcos de referencia de los actores implicados. Sin embargo, es importante aclarar en este punto que la presente es una investigación cualitativa.

De esta manera, este proyecto investigativo “se basa en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen y está sostenida por formas de análisis y explicación de hechos que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto” (Vasilachis, et al. 2009, p.25).

Así mismo, la presente investigación, se planteó desde un enfoque cualitativo, por cuanto permite la reflexión en y desde la praxis, se intenta comprender la realidad, concibiendo a las personas como sujetos interactivos (Pérez Serrano, 2004), en el marco de un paradigma naturalista interpretativo, en el que se estudia la realidad social influenciada por el contexto y las vivencias de la comunidad educativa, como vía para el análisis la inducción, teniendo en cuenta lo que refiere Cerda (1999) que “a través de la inducción se concretan conocimientos generalizados a consecuencia de los cuales el pensamiento educativo pasa a constituir el procedimiento necesario para obtener conocimientos sobre nuevos objetos y fenómenos de la realidad” (p.46).



Con base en los autores mencionados, el ambiente de la investigación es natural porque se toman las situaciones tal como se presentan en el ámbito escolar; además, se establece una comunicación más directa entre el grupo investigador y los sujetos investigados, se enfatiza en la realidad social de una IED, que se encuentra adscrita al programa de inclusión de la SED, como es: Ciudad Bolívar Argentina, así mismo, se tiene en cuenta vivencias y percepciones frente a Inclusión y la Discapacidad la cual recoge necesidades educativas y discapacidad intelectual

### **3.3 Estudio de caso**

Es un instrumento valioso de investigación, su mayor fortaleza radica que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el caso estudiado. Es una herramienta útil para ampliar el conocimiento en un ambiente real, desde variadas, variables y fuentes, puesto que con este método se puede analizar un problema, determinar el método de análisis.

El estudio de caso analiza temas actuales, fenómenos modernos, que representan algún tipo de problemática de la vida cotidiana, al utilizar este método, el investigador intenta responder el cómo y el por qué, utilizando múltiples fuentes y datos.

Simons menciona que la principal finalidad al realizar un estudio de caso es investigar la particularidad, la unidad del caso singular, es entender la naturaleza propia del caso, desde esta perspectiva, la finalidad del estudio de caso es conocer cómo funcionan todas sus partes.

Retoma conceptos de autores como Stake (1995) “ El estudio de caso es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso, por lo que se llega a comprender su actividad en circunstancias que son importantes” (pág. 11) aduce que para él, los estudios de caso centran la indagación disciplinar y cualitativa sobre el caso en singular. “El investigador cualitativo destaca las cuestiones de matiz, la secuencialidad de los acontecimientos en contexto, la totalidad de la persona” (pág. 11). Al referirse a la finalidad del estudio de caso toma como

referencia la importancia de quien decide emplear el estudio de caso en su investigación y que el este es el examen de un caso en acción.

Para algunos autores el estudio de caso establece una estrategia de diseño de la investigación que permite seleccionar el objeto/sujeto del estudio, es un método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa.

Martínez ( 2006),define el estudio de caso en una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la acopio de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría.

Por otro lado Yin (1989) define el estudio de caso como una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas. Este método permite el estudio de un objeto o caso, cuyos resultados serán validos en ese caso en especifico, mediante este método se podrá obtener una visión más completa del objeto de estudio.

### **3.4 Procesos y Procedimientos**

En este sentido, Chetty (1996) indica que el método de estudio de caso es una metodología rigurosa que:

- Es adecuada para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren.
- Permite estudiar un tema determinado.
- Es ideal para el estudio de temas de investigación en los que las teorías existentes son inadecuadas.

- Permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola variable.
- Permite explorar en forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno, lo cual permite la aparición de nuevas señales sobre los temas que emergen.
- Juega un papel importante en la investigación

Latorre (1996) señala las siguientes ventajas del uso del estudio de caso:

Pueden ser una manera de profundizar en un proceso de investigación a partir de unos primeros datos analizados.

- Es apropiada para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos.
- Es un método abierto a retomar otras condiciones personales o instituciones diferentes.
- Es de gran utilidad para el docente que participa en la investigación.
- Lleva a la toma de decisiones, a implicarse, a desenmascarar prejuicios o preconcepciones.

Por otro lado, Yin (1989) distingue tres tipos de objetivos diferentes:

- Exploratorio: cuyos resultados pueden ser usados como base para formular preguntas de investigación.
- Descriptivo: intenta describir lo que sucede en un caso particular.
- Explicativo: facilita la interpretación.

Cabe resaltar que Yin (1989) recomienda la utilización de múltiples fuentes de datos y el cumplimiento del principio de triangulación para garantizar la validez interna de la investigación.

Es importante mencionar que Pérez S. (1994) indica las siguientes características del estudio de caso:

- Es particularista: Se caracteriza por un enfoque claramente ideográfico, orientado a comprender la realidad singular.
- El cometido real, es la particularización no la generalización. Esta característica le hace especialmente útil para descubrir y analizar situaciones únicas.
- En el ámbito educativo nos encontramos con la necesidad de analizar y profundizar en situaciones peculiares.
- Es descriptivo: Como producto final se obtiene una descripción de tipo cualitativo.
- Es Heurística: porque puede descubrirle nuevos significados, ampliar su experiencia o bien confirmar lo que ya sabe, es una estrategia encaminada a la toma de decisiones.

Además Stake (1998) señala que por sus características, el estudio de **caso** es difícil de estructurar pero retoma la propuesta de Montero y León (2002) donde se desarrolla este método en cinco etapas:

- La selección y definición del caso: Se trata de seleccionar el caso apropiado y además definirlo.
- Elaboración de una lista de preguntas: Después de identificar el problema, es fundamental realizar un conjunto de preguntas para guiar al investigador.

- Localización de las fuentes de datos: Los datos se obtienen mirando, preguntando o examinando.
- Análisis e interpretación: Se sigue la lógica de los análisis cualitativos. Tras establecer una correlación entre los contenidos y los personajes, tareas, situaciones.
- Elaboración del informe: Se debe contar de manera cronológica, con descripciones minuciosas de los eventos y situaciones más relevantes.

#### **4. Procesamiento de la Información**

##### **4.1 La selección y definición del caso**

La institución en la que se llevó a cabo la investigación está ubicada en la Localidad Ciudad Bolívar (19) al Sur Occidente de Bogotá limitando con Bosa, por el Occidente con el municipio de Soacha, por el Sur colinda con la Localidad de Sumapaz, por el Oriente con la localidad de Tunjuelito y Usme desde el embalse La Regadera hasta el punto donde se encuentra la Autopista Sur; esta es la tercera localidad más extensa después de Sumapaz y Usme.

El grupo investigador determinó que el sector a trabajar es la localidad 19 UPZ 69 Ismael Perdomo, esta UPZ está comprendida por lo barrios: Bella Estancia, Barlovento, Caracolí, Bonanza Sur, Casa Loma, Casablanca, Cerro del Diamante, El Rosal, El Espino, Ismael Perdomo, El Porvenir, El Rincón del Porvenir, Galicia, La Carbonera, Mirador de la Estancia, Mirador de Primavera, Perdomo Alto, Rincón de Galicia, Rincón de la estancia, Rincón de la Balvanera, San Antonio del Mirador, San Isidro, María Cano, San Rafael de la Estancia, Santa Viviana, Santo Domingo y Sierra Morena.

En los barrios mencionados existen cuatro Colegios Distritales que están inscritos en la Secretaria de Educación como instituciones inclusivas<sup>47</sup>(IED Colegio Ciudad Bolívar Argentina, IED Colegio Sierra Morena, IED Colegio Ismael Perdomo, IED Colegio CEDID Ciudad Bolívar), el Colegio Ciudad Bolívar Argentina es el foco de la investigación y en el daremos cuenta del efecto que ha tenido en los planes de estudio de básica primaria la aplicación de las disposiciones legales para personas con discapacidad cognitiva, comprendidas en la Política Pública Educativa de inclusión.

<b>COL CEDID CIUDAD BOLIVAR (IED)</b>	A	COGNITIVA-MULTIPLE	CEDID CIUDAD BOLIVAR
	B	AUDITIVA-COGNITIVA	TANQUE LAGUNA
	C	COGNITIVA	PERDOMO ALTO
	D	COGNITIVA	SANTA ROSITA LAS VEGAS

<b>COL CIUDAD BOLIVAR – ARGENTINA (IED)</b>	A	VISUAL-MOTORA-COGNITIVA-MULTIPLE-OTRA	CIUDAD BOLIVAR
	B	COGNITIVA	ARGENTINA LA NUEVA

<b>COL ISMAEL PERDOMO (IED)</b>	A	COGNITIVA-SINDROME DOWN	ISMAEL PERDOMO
---------------------------------	---	-------------------------	----------------

<b>COL SIERRA MORENA (IED)</b>	A	AUDITIVA-VISUAL-MOTORA-COGNITIVA-MULTIPLE	SIERRA MORENA
	B	AUDITIVA-VISUAL-	SANTO DOMINGO SAVIO

<sup>47</sup> Secretaria de Educación. Colegios Ciudad Bolívar

		MOTORA-COGNITIVA-MULTIPLE	
	C	MOTORA-COGNITIVA-AUTISMO-MULTIPLE	DIVINO NIÑO
	D	VISUAL-MOTORA-COGNITIVA	SIERRA MORENA

**Tabla 1 Colegios UPZ 69 inscritos en la Secretaria de Educación como instituciones inclusivas**

La Institución Educativa Ciudad Bolívar Argentina, se encuentra ubicado en la Calle 70 sur N. 54-12 limita con los barrios Santa Rosita, Jerusalén y Manuela Beltrán, en el año de 1992 da inicio a sus labores educativas, el 24 de Noviembre se dio reconocimiento de los grados transición a quinto de primaria jornada de la mañana y de transición a noveno grado en la jornada de la tarde, para un total de 200 estudiantes aproximadamente los cuales pertenecen a los estratos 0,1 y 2.



<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1328449&page=61>

En el año de 1999 la institución mejora su planta física lo cual permite ampliar su cobertura y fortalece su proyecto educativo: “**hacia una escuela nueva y participativa**”. Entre los años 2000 y 2001 amplía la cobertura al ciclo de básica secundaria y se logra el reconocimiento oficial, con la resolución 7561 del 24 de nov de 1998. En el 2002 se integra el Centro Educativo Distrital Ciudad Bolívar I y el Centro Educativo Distrital Argentina la Nueva.

Por tal razón se adopta el nombre definitivo Institución Educativa Distrital Ciudad Bolívar Argentina, con dos sedes. En el año 2005 se obtiene permiso de ampliación para la educación media, hasta el grado décimo. En el 2006, se concede licencia de funcionamiento para atender estudiantes de preescolar a once proclamar el título de bachiller académico, en el año 2011 la institución amplía su cobertura mediante la implementación de la básica y media en la jornada mañana.

Por otro lado, el proceso de fusión da inicio a la etapa de consolidación de un solo proyecto educativo institucional, un solo pacto de convivencia y a la búsqueda de símbolos que representen la filosofía de la nueva institución.

En la actualidad se cuenta con un modelo pedagógico basado en la Pedagogía Conceptual, en la implementación de la educación por ciclos y en sus destacados logros a nivel deportivo. La IED Ciudad Bolívar Argentina pretende a través de su proyecto Educativo Institucional “*Hacia una escuela nueva y participativa*”, contribuir como gestora y transformadora de su propio aprendizaje, reconociendo a la persona como ser integral.

A partir de la filosofía institucional el colegio se reconoce como una comunidad educativa que busca incidir en el desarrollo humano para el mejoramiento de la calidad de vida, a partir de la práctica pedagógica y la sana convivencia.

La práctica pedagógica y la convivencia diaria pretenden hacer reales las creencias y valores que fundamentan nuestra razón de ser, en ella se busca conocer y aceptar la propia realidad, al tiempo que invita a asumir posiciones de cambio orientados por el trabajo en equipo,



la tolerancia, la constancia, la responsabilidad y la libertad que garanticen el éxito y la consecución de metas comunes.

El colegio Ciudad Bolívar Argentina es una institución educativa que asume las normativas vigentes del MEN y la SED, que se compromete con la mejora continua del sistema de gestión de calidad y los estándares de excelencia organizacional para avanzar en el desarrollo del potencial humano tanto de sus estudiantes como de sus funcionarios buscando la satisfacción de las necesidades de la Comunidad Educativa.

La institución pretende desarrollar una Cultura de calidad entendida esta como una actitud mental expresada de una parte, en comportamientos y conductas, enmarcadas estas en el ámbito específico de la ciudad y asociados a la comunidad y de otra, en aptitudes: capacidades y habilidades, asociadas a la persona.

En el tema de seguridad, el colegio cuentan con una Estación de Policía que se encuentra ubicada en el barrio Sierra Morena y para atender las necesidades de salud de la población se encuentra el Hospital Vista Hermosa.

El barrio Sierra Morena pertenece al sector C de la localidad 19, de estratificación 1 y 2, sus viviendas son de autoconstrucción, pero fue planeado como urbanización con servicios de agua, luz, teléfono y no es un barrio subnormal. Las familias son en su mayoría núcleos familiares disfuncionales, pues, están compuestos por una madre o un padre sin pareja, la mayoría de estos hogares están encabezados por mujeres cabeza de familia, separadas que tienen la custodia de sus hijos, así mismo los niños en caso de no estar bajo el amparo de sus padres se quedan con sus parientes (tíos, tías, abuelos y / o cuidadores). El máximo grado de escolaridad de las madres es la primaria, se desempeñan laboralmente en oficios varios al igual que sus padres o padrastros.

En cuanto a su régimen de salud pertenecen al SISBEN y a otros regímenes subsidiados, estrato al que pertenecen son el 1 y 2 aunque la UPZ de Ismael Perdomo presenta predios sin estratificación, por otra parte, gran cantidad de familias que conforman los asentamientos de dichos hogares han llegado a dicha localidad por situaciones de desplazamiento, reinserción y

violencia; otro elemento, de resaltar es la movilidad que presentan las familias lo cual hace que los niños en un momento determinado cambien fácilmente el sitio de su vivienda y por ende de colegio, otro componente relacionado con la vivienda es el hacinamiento ya que las familias al ser numerosas y tener pocos espacios habitacionales se ven abocadas a ocupar espacios reducidos, esto debido a su precaria situación económica y por ende que no pueden pagar arriendos para espacios amplios<sup>48</sup>.

## **4.2 Localización de las fuentes de datos**

### **4.2.1 Fuentes documentales**

La IED Ciudad Bolívar Argentina pretende a través de su Proyecto Educativo Institucional “*Hacia una escuela nueva y participativa*”, contribuir como gestora y transformadora de su propio aprendizaje, reconociendo a la persona como ser integral.

Lo anterior, desde un enfoque humanista y con un componente ético en la apropiación del conocimiento y el desarrollo de valores, los estudiantes son la razón de ser de la institución. Luego, comprender, atender y resolver sus necesidades y expectativas es para la institución el mayor compromiso. Por tal razón el espíritu de cooperación evidente en el trabajo en equipo es la manera de prestar un servicio de calidad.

El horizonte institucional indica el sentido y la proyección que tiene la misma, con el fin de hacer viable la organización y la manera de pensar de la comunidad educativa. En el horizonte institucional encontramos la misión, visión, principios, creencias, valores, perfiles del estudiante y docentes que relacionados entre sí evidencian la filosofía de la institución y con ella el compromiso que se asume frente a la sociedad.

El colegio Ciudad Bolívar Argentina se encuentra identificada con la Pedagogía Conceptual por contener ésta, didácticas contemporáneas que se han dedicado por muchos años a comprender las estructuras de aprendizaje de los niños y la forma como estas cambian con el tiempo.

---

<sup>48</sup> P.E.I. Colegio Ciudad Bolívar Argentina IED

Para la Pedagogía Conceptual lo más valioso de nuestros estudiantes no es su memoria sino los procesos cognoscitivos y afectivos que el estudiante desarrolla; y de nuestros docentes lo más importante no es su almacén de datos sino la capacidad que posee cada uno para desarrollar la mente humana. El propósito de la pedagogía conceptual es preparar a nuestros estudiantes para que sean competentes en una sociedad que basa su productividad en el conocimiento.

El perfil del estudiante en esta pedagogía se basa de tres dimensiones: intelectual, afectiva y expresiva; el estudiante debe lograr ser creador de conocimiento, emprendedor, con convicciones políticas y religiosas.

La pedagogía conceptual es el modelo pedagógico que dota de sentido e intencionalidad todos los componentes educativos, siendo los planes de estudio uno de ellos, esta pedagogía ha surgido como el resultado de largos años de reflexión e investigación en la Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia (FAMDI), surgiendo como paradigma para suplir las necesidades y responder a los retos educativos de la sociedad del siglo XXI, busca formar instrumentos de conocimiento, desarrollando las operaciones intelectuales y privilegiando los aprendizajes de carácter general y abstracto sobre los particulares y específicos, planteando dentro de sus postulados varios estados de desarrollo a través de los cuales atraviesan los individuos a saber, el pensamiento nocional, conceptual, formal, categorial y científico.

Su objetivo es promover el pensamiento, las habilidades y los valores en sus educandos, diferenciando a sus alumnos según el tipo de pensamiento por el cual atraviesan (su edad mental), actuando de manera consecuente con esto, garantizando además que aprendan los conceptos básicos de las ciencias y las relaciones entre ellos.

El perfil que busca formar el modelo de la pedagogía conceptual, es el de personalidades capaces de crear conocimiento de tipo científico o interpretarlo en el papel de investigadores. Se constituye en la posibilidad de contrarrestar la problemática que se genera cuando se distancia la edad cronológica con la edad intelectual del estudiante, ya que en la pedagogía tradicional se considera que todos los estudiantes deben aprender a un mismo ritmo y el profesor se proyecta como el dueño del saber o conocimiento. El trabajo con la pedagogía conceptual busca potenciar la posibilidad de que el estudiante correlacione el nivel de desarrollo intelectual, con los

conocimientos teóricos, metodológicos y el rendimiento en la implementación de nuevos conceptos.

El Plan de Estudios se estructura en torno al enfoque planteado por la pedagogía conceptual, por considerarla como estrategia para desarrollarlo intencionalmente en la educación formal. Con ella se busca dar respuesta en cuanto al qué, al cómo, al para qué y al cuándo del que hacer educativo con miras a satisfacer las necesidades y expectativas que la comunidad y cada estudiante tiene con respecto a la institución.

Los grupos de áreas obligatorias, fundamentales y los temas de enseñanza, se organizan para conformar el Plan de Estudios. Sus contenidos se utilizan como instrumentos (criterios, fuentes de conocimiento, de métodos, de estrategias), para lograr los propósitos de los proyectos pedagógicos, sobre bases teóricas construidas y apropiadas por los involucrados en el proyecto, el Plan de Estudio se estructura con base en principios, normas, criterios y enfoques que orientan la concepción y desarrollo de cada uno de los grupos de áreas obligatorias y temas de enseñanza obligatoria. Incluye por lo tanto la explicación de objetivos por niveles y grados, la organización y distribución del tiempo, el establecimiento de criterios didácticos, criterios de administración y de evaluación.

El esquema institucional manejado en el Colegio Ciudad Bolívar Argentina está estructurado en seis ítems .

ITEM	CARACTERÍSTICA
<b>Propósitos</b>	Es el primer componente que establece la direccionalidad al quehacer pedagógico es decir; los fines educativos, los cuales deben permitir la integración de la asignatura a las áreas curriculares y deben estar adecuados a los estudiantes, a las condiciones reales de recursos y tiempo
<b>Enseñanzas:</b>	Representa el que enseñar, actúa en el sentido de medio y fines. Tiene en cuenta los instrumentos del conocimiento (nociones, preposiciones, conceptos, pre-categorías, categorías) aptitudes (emociones, sentimientos,

	<p>actitudes, valores y principios), destrezas (operaciones intelectuales, operaciones psicolingüísticas y destrezas conductuales). Se enseñan para que aprendan y no para que memoricen, dejando de lado la información irrelevante.</p> <p>Dentro de los criterios de enseñanza se tiene en cuenta: edades, periodos del pensamiento, instrumento del conocimiento y operaciones intelectuales.</p>			
	Criterios de edades	Periodos del pensamiento	Instrumento del conocimiento	Operaciones intelectuales
	2 – 6	Nocional	Nociones	Introspección Proyección Nominación Denominación
	6 – 12	Proposicional	Proposiciones	Proposicionalizacion Ejemplificación Codificación Decodificación
	12 – 14	Conceptual	Conceptos	Supra ordinación Exclusión Infra ordinación Iso ordinación
	14 – 16	Formal	Cadenas de razonamiento	Inducción Deducción
	16 -19	Argumental	Cadenas de razonamiento argumentativo	Argumentación Derivación Definición de tesis Contra argumentación

<b>Desempeños:</b>	<p>Es la manera como se presenta la escala de valoración que responde a tres ítems: primero institucional, segundo cuantitativo y por último el desempeño a nivel nacional.</p>		
	INSTITUCIONAL	CUANTITATIVA	NACIONAL
	Letra	Número	
	S (superior)	4.7 – 5.0	Desempeño superior
	A (alto)	4.1 – 4.6	Desempeño alto
BS (básico)	3.6 – 4.0	Desempeño	

	<table border="1" data-bbox="558 212 1328 325"> <tr> <td data-bbox="558 212 839 247"></td> <td data-bbox="839 212 1122 247"></td> <td data-bbox="1122 212 1328 247">básico</td> </tr> <tr> <td data-bbox="558 247 839 325">BJ (bajo)</td> <td data-bbox="839 247 1122 325">1.0 – 3.5</td> <td data-bbox="1122 247 1328 325">Desempeño bajo</td> </tr> </table> <p data-bbox="451 384 1432 688">Los desempeños están establecidos para cada grado, de acuerdo a la propuesta para el ciclo, en el marco de los estándares, orientaciones y lineamientos establecidos por el Ministerios de Educación Nacional (MEN), la Secretaria de Educación del Distrito (SED) y el concepto de evaluación integral. Así mismo a nivel institucional se tiene en cuenta los tres sistemas de la pedagogía conceptual (afectivo, cognitivo y expresivo).</p>			básico	BJ (bajo)	1.0 – 3.5	Desempeño bajo
		básico					
BJ (bajo)	1.0 – 3.5	Desempeño bajo					
<p data-bbox="186 716 326 800"><b>Secuencia didáctica</b></p>	<p data-bbox="451 716 1432 915">Son una serie ordenada de temas relacionados entre sí, permitiendo la interdisciplinariedad entre las áreas a fin de enseñar unos contenidos enfocados en las competencias (interpretativa, argumentativa, propositiva) que son importantes para la pedagogía conceptual.</p> <p data-bbox="451 936 1432 1020">En esta secuencia didáctica se puede identificar cuatro fases de acuerdo a las características de las actividades:</p> <ol data-bbox="511 1100 1432 1625" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="511 1100 1432 1352">1. <b>Presentación:</b> Tiene como intención despertar en los estudiantes el interés de adquirir los conocimientos a través de las actividades lúdico pedagógicas que se imparten dentro y fuera del aula, otro de los objetivos de esta fase es tener en cuenta los pre saberes de los educandos.</li> <li data-bbox="511 1373 1432 1520">2. <b>Comprensión:</b> En esta se busca el desarrollo de los procesos cognitivos mediante la asimilación, acomodación y adaptación de los conocimientos para poder desarrollar las fases posteriores.</li> <li data-bbox="511 1541 1432 1625">3. <b>Práctica:</b> Es la ejercitación de las actitudes, habilidades y destrezas adquiridas en las fases anteriores.</li> </ol> <p data-bbox="451 1646 1432 1845">Transferencia: Esta última fase, permite desarrollar la competencia propositiva mediante los diferentes planteamientos que el estudiante realiza acorde con su edad, ante una situación problemica en los diferentes contextos en que se desenvuelve.</p>						

<b>Insumos:</b>	Son los recursos materiales (humanos y/o físicos), didácticos utilizados para el desarrollo de las actividades propuestas para afianzar, motivar y consolidar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
<b>Actividades de mejoramiento</b>	Son las estrategias encaminadas a superar y reforzar las dificultades presentadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante cada uno de los períodos académicos. Dichas estrategias están orientadas por el docente y en acompañamiento continuo con los padres de familia, dentro de un cronograma establecido previamente. La valoración de estos planes se realiza de acuerdo al nivel logrado por el estudiante.

Tabla 2. Esquema institucional manejado en el Colegio Ciudad Bolívar Argentina

#### 4.2.2 Fuentes Vivas Grupos Focales.

Teniendo en cuenta lo anterior y para la utilización del *Grupo Focal*, se asume que el conocimiento no tiene una correspondencia lineal con la realidad, sino que es una construcción que se genera al confrontar el pensamiento del investigador con los múltiples eventos empíricos que se presentan, lo que permite crear nuevas construcciones y articulaciones. (González, 2007, p.73).

A su vez, en Tobo & Ruíz (2014, p.51) citan a Kitzinger (1995) quien manifiesta que:

*“El Grupo Focal se vale de la relación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información veraz frente a diferentes temáticas que se pueden plantear; además, se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes que puede darse en un tiempo relativamente corto” (p. 125).*

De otra manera, los grupos focales permiten encontrar diferentes posturas porque se obtiene que el conocimiento no tiene una correspondencia lineal con la realidad puesto que es un proceso constructivo que surge de contrastar las formas de pensar del investigador con la multiplicidad de situaciones empíricas que se presentan, por tanto, se crean nuevas construcciones y articulaciones de una misma realidad (González, 2007, p.73).

Para establecer las personas participantes en el grupo focal, se llevó a cabo una selección de acuerdo con criterios base a nivel institucional en los dos colegios; es decir, se validó como fuente inicial el aporte de las directivas, siendo ellas: rectores, coordinadores académico y de convivencia; los educadores especiales como personal importante de apoyo teniendo en cuenta, como ya se ha mencionado, que los dos establecimientos se enmarcan en ser Inclusivos; seis docentes, especialmente aquellos que en el nivel de Básica Primaria se encargan de la orientación académica de estudiantes pertenecientes al programa de inclusión; siete estudiantes caracterizados de la siguiente manera: cinco pertenecientes al programa de NEE y dos compañeros de aula regular, estos últimos con el fin de tener una visión frente a la postura general de aceptación y/o rechazo para con sus compañeros; y seis padres de familia de aquellos estudiantes con NEE. Así las cosas, el grupo focal tuvo 23 participantes en cada institución educativa con quienes se tuvo la oportunidad de establecer reuniones tan solo una vez. A cada grupo se le asignó una serie de preguntas bajo los lineamientos de una entrevista semi-estructurada.

De esta manera, una vez establecido el grupo focal se buscó hacer una interpretación del pensar y sentir de dichos sujetos, de sus discursos para organizar categorías de resultados, de modo que se pudiera fijar el interés en la postura y las perspectivas sobre el asunto a investigar. Sus puntos de vista permitieron la recopilación de diferentes significados que le atribuyen a las dinámicas institucionales de acuerdo con el contexto en que se encuentran; otros factores tenidos en cuenta fueron sus conocimientos educativos y pedagógicos; además, la experiencia, vivencia y sentir escolar, a fin de obtener como producto divergencias, convergencias y un sentido particular desde sus diferentes posturas. También, fue importante tener en cuenta algunas características que plantean Fraenkel y Wallen (1996) sobre la descripción de las particularidades de la investigación cualitativa, tales como el ambiente natural y el contexto donde se encuentra el problema de investigación.



**UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA**

**MAESTRIA EN EDUCACIÓN**

**INFORMACION GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN**

**INVESTIGACIÓN:** Política Pública en discapacidad intelectual, un estudio de caso de la Institución Educativa Ciudad Bolívar Argentina.

**LUGAR:** Localidad 19 Ciudad Bolívar. Institución Educativa Ciudad Bolívar Argentina.

**OBJETIVO:**

**1.3.1. Objetivo general:**

Establecer la implementación de la Política Pública de Inclusión Educativa de niños con discapacidad intelectual, en la I.E.D objeto del estudio de caso

**1.3.2. Objetivos específicos,**

- Determinar la orientación de la Política Pública desde la normatividad que rige la inclusión para personas con discapacidad intelectual , en las categorías de inclusión y discapacidad , desde su relación político pedagógico.
- Analizar la Política Pública de Inclusión y describir los componentes de los planes de estudio del nivel Básica Primaria del colegio Ciudad Bolívar Argentina , y determinar aquellos que no incorporan en su estructura los lineamientos de inclusión, para personas con discapacidad intelectual.
- Describir desde los referentes conceptuales y la triangulación de datos, las adecuaciones en los planes de estudio para la atención, de niños y niñas con discapacidad intelectual.

Se analiza en primera instancia el conocimiento y manejo que tienen los diferentes actores que intervienen en los procesos pedagógicos, con respecto a los Planes de Estudio; aprovechando las fuentes de información respecto al problema de investigación, se buscará la concordancia o discrepancia entre ellos, de tal manera que nos permita convalidar los resultados.

**PREGUNTAS:** Según Beck et al. (2004), las preguntas deben ser abiertas y fáciles de entender para los participantes. Además, deben ser concretas y estimulantes.

- ¿Cuál fue el proceso que llevo el colegio, para llegar a ser una IED de inclusión?
- Los docentes vinculados a las IED que son directores de grupo y orientan algunas asignaturas en aula regular y/o especial en los cursos de básica primaria, ¿Cuentan con la formación necesaria, que les permita llevar a cabo el proceso de inclusión?
- ¿Cuál es la discapacidad con más frecuencia presentada en los estudiantes de primaria?
- ¿En qué momento del proceso de admisión se les informa a ustedes como padres y acudientes que sus niños serán aceptados en el colegio debido a la discapacidad que presentan, y que por tal motivo harán parte del programa de inclusión?
- ¿Cuáles son las diferencias en cuanto a las materias que ven, las actividades que realizan, los informes de evaluación, que hay entre el programa para los niños con NEE y los niños de aula regular?
- ¿Por medio de qué estrategias pedagógicas se han implementado los planes de estudio, teniendo en cuenta la discapacidad cognitiva que presentan los estudiantes de primaria?
- ¿La información contenida en el PNDE, como parte de la Política Pública Educativa, permite a usted como docente establecer un proceso claro respecto a los niños con NEE que llegan cada año a la IED?
- ¿Por medio de qué estrategias pedagógicas se han implementado, teniendo en cuenta la discapacidad cognitiva que presentan los estudiantes de primaria?
- ¿Cuándo están en clase todos en el salón hacen las mismas actividades, o ustedes realizan actividades diferentes?
- ¿Consideran ustedes que los docentes como guía de los espacios académicos comprende la dimensión que tiene la Política Pública (PNDE) de inclusión?

## 4.3 Triangulación

### 4.3.1 Triangulación teórica

Toda investigación busca establecer un conjunto de procedimientos que garanticen que los datos obtenidos y contruidos se aproximen a una interpretación de la realidad y conlleven a que se puedan emitir conceptos que tengan validez, sin pretender reproducir criterios para lograr la verdad absoluta.

Para Sabino ( 1992):

*Desde un punto de vista lógico, analizar significa descomponer un todo en sus partes constitutivas para su más concienzudo examen. La actividad opuesta y complementaria a ésta es la síntesis, que consiste en explorar las relaciones entre las partes estudiadas y proceder a reconstruir la totalidad inicial. Lo dicho tiene aplicación directa en la metodología de investigación: si nuestro objeto es siempre un conjunto coherente. ( p.86)*

De esta manera, y sustentado en el autor antes mencionado, La interpretación que se realiza en la investigación centra su atención en buscar la forma de dar cuenta de los procedimientos efectuados para llegar a una determina conclusión entre ellos.

La triangulación es un procedimiento de control implementado para garantizar la confiabilidad entre los resultados de cualquier información (Donolo 2009), el instrumento correspondiente a la triangulación es la matriz triangular, de la cual expone Bisquerra (1996) “...que permite reconocer y analizar datos desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí” ,por lo que mediante el uso de estas técnicas se hace posible contrastar la información obtenida de diferentes fuentes de datos.

CATEGORIA	GENERAL	SUBCATEGORIAS
INCLUSION	EDUCATIVA	AMBIENTES
		RECURSOS
		FLEXIBILIZACION
DISCAPACIDAD	INTELECTUAL	SITUACION
		PROCESO
		RESULTADO

Tabla 3. Categorías triangulación

<b>INLUSION</b>	<p><b>Concepto general</b></p> <p>El término inclusión, posee varias acepciones, debido a las variadas interpretaciones que en diferentes contextos o lineamientos políticos, filosóficos y culturales se le proporciona.</p> <p>En términos sociales, la inclusión está determinada por la interacción, y ello la encausa en las diferentes formas de asociación u organización humana, sin las cuales no se podrían generar desarrollos sociales y económicos como los actuales. Si bien, el desarrollo de diferentes y variados contextos determinan un sin número de diversidades individuales y sociales, no todos los sistemas parecen ser abiertos y accesibles a dicha diversidad, generando relaciones de desequilibrio social y exclusión.</p> <p><b>Concepto Inclusión Educativa</b></p> <p>Savolainen y Alasuutari (2000) señalan:                  “La educación inclusiva (...) comúnmente se asocia con la participación en la escuela regular de</p>	<p><b>Ambientes :</b></p> <p>El Aula de Apoyo Especializada se concibe como un conjunto de servicios, estrategias y recursos que ofrecen los establecimientos educativos para brindar los soportes que permitan la atención integral de los estudiantes con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. (Decreto 2082 de 1996, artículo 14).</p> <p><b>Recursos:</b></p> <p>Una clase inclusiva demanda no sólo la preparación del trabajo individual sino también la organización y ejecución de un programa en el que los alumnos pueden compartir diversos tipos de interacción , se pretende romper con las rutinas igualitarias y homogeneizadoras a través de estrategias que emplean de manera creativa e innovadora todos los recursos disponibles: materiales de apoyo y didácticos, propuestas metodológicas, tiempos, formas de interacción y de organización, espacios, entre otros.</p>
-----------------	--	---

	<p>los niños con discapacidad, así como de los niños que presentan necesidades educativas especiales. Sin embargo, es un concepto más amplio que pretende hacer efectivos los derechos a la igualdad de oportunidades y la participación. No consiste solamente en el acceso de algunos grupos de estudiantes tradicionalmente excluidos, sino de la transformación del sistema educativo como un todo a fin de atender la diversidad de necesidades educativas de todos los niños, asegurando iguales oportunidades de aprendizaje y la participación e inclusión plenas. Consiste en la eliminación de las barreras de aprendizaje y participación que existen para muchos niños, jóvenes y adultos de tal manera que las diferencias provocadas por factores culturales, socio-económicos, de género e individuales no se conviertan en fuentes de inequidad educativa”.</p>	<p><b>Flexibilización:</b> La Flexibilización Curricular es la muestra tangible de una verdadera Educación Inclusiva, por tanto si no hay flexibilización en el currículo no hay Inclusión.</p>

<p><b>DISCAPACIDAD</b></p>	<p><b>Concepto general</b>          “es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para</p>	<p><b>Situación:</b> Se presenta en las funciones y estructuras corporales, es decir limitaciones funcionales físicas, intelectuales o mentales como por ejemplo limitación visual, auditiva, parálisis física o cerebral, anomalías congénitas...</p> <p><b>Proceso:</b> Situaciones físicas, emocionales o mentales adquiridas en el proceso de vida del individuo,</p>
----------------------------	---	---

	<p>participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive”. OMS 2001</p> <p><b>Discapacidad intelectual</b>          “la discapacidad intelectual debe concebirse hoy desde un enfoque que subraya en primer lugar a la persona como cualquier otro individuo de la sociedad. Esta concepción no supone un cambio de nombre para referirnos a la misma persona sino un cambio en la forma de entender a esa persona. La discapacidad intelectual no la tiene la persona, es la manifestación de unas capacidades limitadas en interacción con un entorno del que todos formamos parte” (Rabazo y Moreno 2007)</p>	<p>estas pueden ser “soldado joven que pierde una pierna por la detonación de una mina terrestre, hasta la mujer de mediana edad con artritis severa o el adulto mayor con demencia, entre otros (...)” (OMS 2011. P. 7)</p> <p><b>Resultado:</b> Para la OMS la discapacidad se presenta como el resultado de interacciones complejas entre las limitaciones funcionales físicas, intelectuales o mentales de una persona y del ambiente social y físico que representan las circunstancias en las que vive esa persona.</p>
--	--	---

#### **4.3.2 Triangulación de datos:**

Este tipo de triangulación presume el uso de diferentes estrategias de recogida de datos. Según Cisterna (2005) es muy común que en una investigación cualitativa se utilice más de un instrumento para la recolección de información. Esta triangulación consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante los diferentes métodos (Okuna y Gómez 2005). La triangulación resulta conveniente para esta investigación, debido a que permite plantear el análisis de los resultados a partir de los ejes que conducirán los datos obtenidos de los grupos focales, los referentes teóricos y las categorías conceptuales, para lo cual se organiza las tablas relacionadas a continuación:

Se organizan las categorías y subcategorías, que surgen a partir de los ejes, de las cuales partirá el análisis de la problemática planteada en la presente investigación.

La triangulación de la información obtenida en los grupos focales, se define a partir de la argumentación realizada por directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia, de la institución educativa Ciudad Bolívar Argentina, que fueron obtenidas en participación de los grupos focales.

En la tabla, se evidencian los referentes que han sido objeto de consulta en el trabajo investigativo y que contribuyen a dar un soporte epistemológico, es por ello que las preguntas realizadas a los grupos focales, se encaminaron de tal manera que sus respuestas cuenten con el respectivo sustento teórico, permitiendo realizar una triangulación de datos que arrojan tres categorías y tres sub categorías cuyo respectivo análisis permiten obtener información respecto a la problemática generada en la instituciones educativa objeto de estudio, con respecto a la inclusión.

MARCO CONCEPTUAL	CATEGORIA CONCEPTUAL	PREGUNTA GRUPO FOCAL
INCLUSION	AMBIENTES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál fue el proceso que llevo el colegio, para llegar a ser una IED de inclusión?</li> <li>• Los docentes vinculados a las IED que son directores de grupo y orientan algunas asignaturas en aula regular y/o especial en los cursos de básica primaria, ¿Cuentan con la formación necesaria, que les permita llevar a cabo el proceso de inclusión?</li> <li>• ¿Cuál es la discapacidad con más frecuencia presentada en los estudiantes de primaria?</li> <li>• ¿En qué momento del proceso de admisión se les informa a ustedes como padres y acudientes que sus niños serán aceptados en el colegio debido a la discapacidad que presentan, y que por tal motivo harán parte del programa de inclusión?</li> </ul>
	RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son las diferencias en cuanto a las materias que ven, las actividades que realizan, los informes de evaluación, que hay entre el programa para los niños con NEE y los niños de aula regular?</li> </ul>

	<p>FLEXIBILIZACION</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por medio de qué estrategias pedagógicas se han implementado los planes de estudio, teniendo en cuenta la discapacidad cognitiva que presentan los estudiantes de primaria?</li> <li>• ¿La información contenida en el PNDE, como parte de la política pública educativa, permite a usted como docente establecer un proceso claro respecto a los niños con NEE que llegan cada año a la IED?</li> <li>• ¿Por medio de qué estrategias pedagógicas se han implementado, teniendo en cuenta la discapacidad cognitiva que presentan los estudiantes de primaria?</li> </ul>
<p><b>DISCAPACIDAD</b></p>	<p>SITUACION</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuándo están en clase todos en el salón hacen las mismas actividades, o ustedes realizan actividades diferentes?</li> <li>• ¿Consideran ustedes que los docentes como guía de los espacios académicos comprende la dimensión que tiene la Política Pública (PNDE) de inclusión?</li> <li>• ¿Cómo se sienten en el colegio, van a decir qué es lo que más le gusta y lo que menos les gusta, cuando están en el colegio?</li> </ul>
	<p>PROCESO</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿En qué momento del proceso de admisión se les informa a ustedes como padres y acudientes que sus niños serán aceptados en el colegio debido a la discapacidad que presentan, y que por tal motivo harán parte del programa de inclusión?</li> <li>• ¿Hay alguien en sus casas que les ayuda a hacer tareas?</li> <li>• ¿Qué tareas hacen y con quién las hacen?</li> </ul>



	<p>RESULTADOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿En qué aspectos ustedes y sus hijos se sienten beneficiados al pertenecer a un colegio de inclusión?</li> <li>• ¿Se desconoce en su totalidad los actores que han intervenido en el proceso de inclusión iniciado por las IED?</li> </ul>
--	-------------------	---

### **4.3.3 Análisis e interpretación**

#### **Categoría Inclusión**

En este capítulo, se llevara a cabo la triangulación de las dos categorías de la investigación: inclusión y discapacidad, teniendo como referentes primero, el marco teórico de las categorías en mención, segundo, las políticas públicas en cuanto a la normatividad Colombiana que rige la inclusión y la discapacidad definiendo en cada una de estas los planteamientos referentes a las categorías , tercero, el análisis del plan de estudios del colegio Ciudad Bolívar Argentina, frente a la inclusión para atender la población en situación de discapacidad, y por último, las voces de los coordinadores y docentes que formaron parte de los grupos focales que intervinieron en la investigación.

Partiendo, que la inclusión tiene la finalidad de integrar a los estudiantes dentro de un sistema educativo haciendo de esta una reflexión individual y colectiva, la cual, debe permitir y brindar la transformación de las diferentes directrices y parámetros que los docentes organizan y estipulan en los planes de estudio, así mismo, flexibilizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes con NEE, además, tener en cuenta en dichos procesos las particularidades, necesidades e intereses de dicha población desde contextos escolares y extraescolares. En este sentido, Savolainen y Alasuutari señalan:

*“La educación inclusiva (...) comúnmente se asocia con la participación en la escuela regular de los niños con discapacidad, así como de los niños que presentan necesidades educativas especiales. Sin embargo, es un concepto más amplio que pretende hacer efectivos los derechos a la igualdad de oportunidades y la participación. No consiste solamente en el acceso de algunos grupos de estudiantes tradicionalmente excluidos, sino de la transformación del sistema educativo como un todo a fin de atender la diversidad de necesidades educativas de todos los niños, asegurando iguales oportunidades de aprendizaje y la participación e inclusión plenas. Consiste en la eliminación de las barreras de aprendizaje y participación que existen para muchos niños, jóvenes y adultos de tal manera que las diferencias provocadas por factores culturales, socio-económicos, de género e individuales no se conviertan en fuentes de inequidad educativa” (2000, p. 96).*

También, desde las Políticas Públicas que se encuentran establecidas en decretos, leyes y planes, la investigación en curso, recogió el concepto de inclusión desde la normatividad que rige la inclusión en Colombia. Comenzó retomando el decreto 470 de 2007 y termina con la postura referente a inclusión, establecida en Plan nacional decenal de educación contenida en el capítulo 1. Desafíos de la educación en Colombia, Tema II. Educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía. Macroobjetivo: 1. Inclusión, diversidad, diferencia, identidad y equidad y Capítulo 2. Garantías para el cumplimiento pleno del derecho a la educación en Colombia, Tema VII: Equidad: Acceso, permanencia y calidad. Macroobjetivo: 1. derecho a la educación

### **Decreto 470 de 2007**

Plantea la inclusión de manera plena, la cual debe propiciar adaptaciones en los proyectos educativos personalizados, atendiendo los intereses, características, capacidades, y necesidades particulares de los estudiantes, además, que todos los educandos tanto regulares y con necesidades educativas especiales se sientan aceptados y ayudados. Así mismo, la evaluación debe ser flexible atendiendo los diferentes ritmos de aprendizaje que tienen los niños. También,

se trata de ofrecer una inclusión que garantice la calidad de la vida escolar promoviendo las mejores metas para todos.

### **Ley 1346 del 2009**

Enfatiza en un sistema de educación inclusivo para todos los niveles de enseñanza de manera gratuita, brindándoles todas las ayudas interdisciplinarias para su desarrollo académico y social. Así mismo, Hay que esforzarse por lograr no sólo el acceso de los niños, niñas, y jóvenes a la educación, sino también su éxito escolar ininterrumpido. Para ello, es preciso que el Estado promueva políticas públicas para formar maestros cualificados que atiendan las características grupales e individuales de la población estudiantil, brindando a los estudiantes programas y prácticas pedagógicas que permitan a los educandos obtener buenos resultados académicos, forjando para ellos una mejor calidad de vida.

### **Ley 1618 de 2013, Art.2. Item 2, Art. 11. Ítem 1, inciso c**

Destaca la inclusión desde la igualdad de oportunidades en:

- Acceso y permanencia a una educación en todos los ciclos.
- Relacionarse tanto dentro como fuera de la institución junto con los demás ciudadanos sin ningún tipo de limitación.
- Disfrutar de todos los bienes públicos.
- Participación en la vida de la comunidad.

La igualdad de oportunidades anteriormente mencionadas, son acciones concretas que ayudaran a mejorar la calidad de vida de las personas en situación de discapacidad.

### **Plan Nacional Decenal de Educación (2006-2016).**

Capítulo 1. Desafíos de la educación en Colombia, Tema II. Educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía. **Macroobjetivo:**

## **1. Inclusión, diversidad, diferencia, identidad y equidad.**

Establecen la inclusión, primero, desde el fomento en los valores de la tolerancia y el respeto, teniendo en cuenta la aceptación de la diversidad del otro y de mis pares, la disposición de admitir en los demás en cuanto a su manera de ser y de obrar distinta a la propia, segundo, el desarrollo humano desde la perspectiva de las dimensiones: cognitiva, emocional, social, personal y física, y tercero, en cuanto a las reformas en los planes de estudio y programas educativos que respondan a las características de la población en situación de vulnerabilidad.

Capítulo 2. Garantías para el cumplimiento pleno del derecho a la educación en Colombia, Tema VII: Equidad: Acceso, permanencia y calidad.

### **Macroobjetivo: 1.derecho a la educación**

Desde el macroobjetivo en mención, establece la inclusión, a partir de elementos de equidad, acceso y permanencia, además, una educación adecuada y de calidad en todos los ciclos educativos garantizando la permanencia y continuidad de cada uno de los estudiantes, es así como el acto educativo debe ubicarse en los contextos individuales del alumno como eje central de la educación, teniendo en cuenta las condiciones propias de cada niño, niña o joven que accede a las instituciones educativas para atenderlo desde su particularidad, también, que se incluyan sus ambientes familiares y sociales, así mismo, brindar la atención oportuna y pertinente a la población con NEE.

La Política Pública, nos muestra en los decretos, leyes y planes que frente a la inclusión educativa ,se asumen diversas posturas, entre las cuales tenemos: primero, entendida como las practicas pedagógicas en cuanto a las adaptaciones de proyectos educativos personalizados, segundo, la educación inclusiva que se debe brindar en todos los ciclos de manera gratuita, tercero, la inclusión desde la igualdad de oportunidades en acceso y permanencia , participación en la vida de comunidad, disfrute de bienes y servicios, cuarto desde el fomento de los valores y por ultimo desde la permanencia y calidad educativa

Teniendo en cuenta, el planteamiento de Savolainen respecto a la educación inclusiva y la normatividad anteriormente mencionada que recoge una amplia gama conceptual frente a la inclusión, desde estas dos percepciones, se llevó a cabo una revisión del plan de estudios del colegio Ciudad Bolívar Argentina, en cuanto a los componentes que lo conforman los cuales no dan muestra de una educación inclusiva ya que los componentes en mención no tienen una flexibilización en ninguno de ellos, ....también, se refleja que dicho plan de estudios, no da respuesta a las necesidades y particularidades de todos y cada uno de los niños y niñas de la población en situación de discapacidad intelectual, lo cual tiene como consecuencia, que los estudiantes obtengan bajos rendimientos académicos y se les dificulte alcanzar los logros propuestos para el grado, además, no se les está brindando igualdad de condiciones en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Además, los dos grupos focales (coordinadores y Docentes) corroboran que se sienten muy alejados de llevar a cabo una educación con enfoque inclusivo, según lo expresa el GFD2: Yo creo que estamos muy distantes de lograr los objetivos planteados en la política pública y llegar hacer realmente una institución inclusiva no brinda una inclusión educativa, también, los docentes se sienten muy alejados de llevar a cabo una educación con enfoque inclusivo según lo expresa el

*GFD2: yo creo que estamos muy distantes de lograr los objetivos planteados en la política pública y llegar hacer realmente una institución inclusiva. GFD1: En referencia con el tema de inclusión, la política es muy amplia y es complejo implementarla sin la intervención institucional. Actualmente se está llevando a la práctica los procesos inclusivos por parte del docente por intuición, solamente por mostrar indicadores de cumplimiento o de gestión y evidenciar que se está abordando el tema de inclusión y en muchos de los casos el resultado que se obtiene es capitalizando la experiencia del docente.*

Así mismo, las intervenciones de estos, dan cuenta que el plan de estudios, aún, no le han realizado los respectivos ajustes en cuanto a flexibilización y adaptación que deben tener, para atender necesidades de la población en situación de discapacidad.

*GFD3: Otro aspecto que dificulta el trabajo con los niños de NEE, es que no hay una adaptación del plan de estudios. GFD3: Cada profesor reconoce a su estudiante e identifica sus necesidades y de acuerdo a eso empieza adaptar los contenidos, los objetivos, los logros, evaluación y demás componentes del plan de estudio, sin embargo este trabajo lo realiza el docente sin ningún direccionamiento, pasando por alto el proceso que desde la política pública se ha diseñado para lograr atender de manera adecuada la población con discapacidad. GFCOCT2: Yo quisiera hacer una aclaración a la intervención de la profe Carmen; puesto que si bien hasta este año 2014 se está haciendo la sistematización del cambio del plan de estudios, este proceso inicio desde el año 2010. GFCODNEE3: En el plan de estudios estamos en los ajustes. Afortunadamente con el profesor Carlos iniciamos este año (2014), (pues anterior a esto no existe proceso alguno que dé cuenta de esto). Pero nosotros en este momento entendemos la necesidad de ajustar el plan de estudios a las necesidades reales de nuestros niños con NEE. Justamente la próxima semana se hará la presentación de dichos ajustes para discutirlos ante el comité y me imagino que posteriormente en consejo académico. GFCCT: Si bien hasta este año 2014 se está haciendo la sistematización del cambio del plan de estudios. Pero como ya indique anteriormente, esto no está sistematizado y debidamente socializado.*

En las intervenciones citadas, dan muestra que el plan de estudios es homogéneo, además, las tareas y actividades se plantean de manera unificada, desconociendo las particularidades de los ritmos de aprendizaje para estudiantes con necesidades educativas especiales.

La segunda categoría seleccionada para el desarrollo del trabajo investigativo fue la discapacidad, de la cual se realizara la respectiva triangulación bajo los siguientes parámetros: primero, el planteamiento teórico expuesto por la OMS (Organización mundial de la salud), luego, se recogerán las definiciones planteadas en la normatividad Colombiana que rige la discapacidad definiendo en cada una de estas los planteamientos referentes a la categoría en

mención, tercero, el análisis del plan de estudios en relación con la discapacidad, y por último, las intervenciones de los coordinadores y docentes que formaron parte de los grupos focales.

Partiendo que la discapacidad es una realidad humana, bajo la cual algunas personas presentan alguna deficiencia corporal, mental, intelectual o sensorial, para la investigación se adoptó el concepto emitido por la OMS (Organización Mundial de la Salud), el cual establece.

“es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive”. (2001).

Además, desde las políticas públicas que se materializan en decretos, leyes y planes, el trabajo investigativo, recogió el concepto de discapacidad teniendo en cuenta la normatividad que rige la discapacidad en Colombia. En esta revisión se tuvo en cuenta el decreto 470 de 2007, Ley 1346 del 2009, Art. 24, Decreto 366 de 2009, Art. 4° y la Ley 1618 de 2013, Art.2 ítem 2, Art. 11 ítem 1, inciso c).

### **Decreto 470 de 2007, Art.3°.**

La discapacidad no se recoge en un concepto único, sino que se establece por una variedad de orientaciones y de diversas posturas conceptuales, así mismo, la comprensión de la discapacidad es dinámica, ya que está dada por la relación del sujeto, el contexto en el que se desenvuelve y el ambiente en que vive, además, no existe un significado universal ya que incluye investigaciones sociales, económicas y políticas.

Art. 11°.

Establece que las personas en situación de discapacidad tienen el derecho fundamental a la educación, la cual es responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia. En su Inciso f.

Plantea la importancia de adecuar los procesos pedagógicos, así mismo, las aulas de apoyo especializada para atender la población en mención, Inciso i. Destaca la importancia de llevar a cabo campañas de concientización y sensibilización con la comunidad educativa a fin transformar los imaginarios de la población con discapacidad

**Ley 1346 del 2009, Art. 24**

Señala la discapacidad entorno al desarrollo máximo de los talentos, el arte, habilidades físicas, y aptitudes mentales, También, la importancia que las personas discapacitadas interactúen con la comunidad en general, participen de manera asertiva y efectiva en una sociedad libre, además, establece que los niños y niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria, así mismo, que se expresen libremente en todas las situaciones que se vean afectados.

**Decreto 366 de 2009, Art. 4°.**

Estipula que los establecimientos educativos deben flexibilizar el plan de estudios en cuanto a: tiempos, metodologías, logros, indicadores de logros, actividades, recursos, evaluación y planes de mejoramiento para atender las particularidades de la población con discapacidad cognitiva.

**Ley 1618 de 2013, Art.2 ítem 2, Art. 11 ítem 1, inciso c)**

Define las Personas con y/o en situación de discapacidad: Aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo, a las cuales, no se puede por ningún motivo impedir la plena participación y deben gozar de bienes y servicios en igualdad de oportunidades. Art.7. Ítem 5. Establece que se deben brindar estrategias de promoción y pedagogía de los derechos de los niños y niñas con discapacidad. Art. 11, Ítem 1, inciso c. plantea la garantía en cuanto al acceso y permanencia educativa que deben tener las personas con discapacidad.



Las Políticas Públicas anteriormente mencionadas compilan el concepto de discapacidad, atendiendo primero, la interacción que tienen las personas discapacitadas con el contexto y el ambiente en el que se desarrollan, segundo, el desarrollo de habilidades físicas y aptitudes mentales, tercero, desde las estrategias pedagógicas para atender las particularidades de la población en mención, y por último, recoge en su definición una postura holística desde el acceso, permanencia, apoyos pedagógicos, terapéuticos y físicos a fin de atender y garantizar el cumplimiento de los derechos de la población discapacitada.

Así mismo, al llevar a cabo la revisión de los componentes del plan de estudios en sus propósitos, enseñanzas, desempeños, secuencia didáctica, insumos y actividades de mejoramiento, se visibiliza que no brinda los apoyos pedagógicos para atender la población en situación de discapacidad, sus procesos académicos son homogéneos, no tienen en cuenta los intereses y necesidades de dicha población, además, no dan cuenta en su plan de estudios de una planificación previa que este encaminada a desarrollar las habilidades y aptitudes de la población en mención, lo cual muestra un proceso de enseñanza- aprendizaje excluyente, el cual no da respuesta a igualdad de oportunidades, sino meramente de acceso y continuidad sin promover capacidades y posibilidades para las personas discapacitadas.

También, los dos grupos focales (coordinadores y docentes), nos permitieron como se atienden los niños y niñas, en situación de discapacidad al interior de la institución.

*GFD 3: Como ejemplo de lo expuesto por el profesor 1 en mi salón asisten 37 estudiantes de los cuales 1 o 2 presentan algún tipo de discapacidad cognitiva, es en este momento que como docente siento que no estoy debidamente capacitada para orientar de manera flexible los contenidos académicos hacia esta población. GFD1: La institución recibe niños por montón sin tener en cuenta las reales necesidades que cada uno de ellos presenta. De un día para otro el gobierno decide que las IED deben empezar a recibir niños con discapacidad, esto se hace sin tener en cuenta la capacidad de cada institución educativa (planta física, número de docentes) es decir sin ningún criterio, GFD2: El docente sabe que llegan niños con alguna discapacidad, así como hay otros que ya están en la escuela. Entonces cada docente hace su mejor esfuerzo, pero siendo sinceros cuando los niños llegan a la institución no hay nada que de verdad responda a la*

*necesidades que tienen, empezando por que llegan sin un diagnostico que dé cuenta de la discapacidad que presentan, GFCODNEEE3 Para muchos docentes encontrar en sus salones niños con diferentes discapacidades se convierte en un reto como profesional. A veces para algunos de ellos ha sido frustrante porque no encuentran las herramientas para poder hacer frente, sin embargo y afortunadamente tenemos más experiencias en las que el docente dotado de una gran capacidad humana logra sacar adelante procesos con estos niños.*

Las anteriores intervenciones, muestran que los docentes no cuentan con la capacitación pertinente para atender la población en situación de discapacidad, dicho proceso se lleva a cabo desde la capacidad humana que cada docente posee, su empeño ,esfuerzo, y experiencia, así mismo, es tomado como un reto profesional aunque no se cuenten con las herramientas necesarias para atender las necesidades de la población en mención, por otra parte manifiestan que el Estado hace un acopio de estudiantes con discapacidad y los envía a los colegios adscritos al programa de inclusión, sin tener en cuenta si dicha institución cuenta con los apoyos físicos, terapéuticos y pedagógicos para responder a las necesidades de los niñas y niñas discapacitados, y al llegar a la institución educativa se atiende la necesidad de dicha población pero sin la calidad educativa que deben brindar las IED. Pero es desde las políticas públicas, que se deben buscar mecanismos de implementación y evaluación en cuanto a las estrategias adecuadas para dar respuesta pertinente a las demandas de las personas discapacitadas.

### **CATEGORIA; INCLUSIÓN SUBCATEGORIA; AMBIENTES, RECURSOS Y FLEXIBILIZACIÓN**

En los últimos años se habla cada vez con más fuerza, de la educación inclusiva, un enfoque pedagógico que busca que todos los niños y niñas se vinculen al proceso de aprendizaje sin discriminación alguna, a si lo contempla no solo la Constitución Nacional, sino también la ley general de educación, sin embargo, al escuchar a los responsables de su implementación, dejan entrever las dificultades que se presentan en la realidad de los contextos educativos, esto tomando como referente lo evidenciado en respuestas obtenidas en el trabajo con los grupos focales conformado por orientadores, coordinadores y docentes, quienes con respecto al proceso que llevo el colegio Ciudad Bolívar Argentina a ser una IED de inclusión, indicaron:

*“GFCOM1: En este colegio el énfasis de inclusión se puede decir, que fue una iniciativa por parte de los docentes que estaban en ese momento (2010) entre ellos Lucy”.*

Es sin duda una respuesta, que muestra el distanciamiento existente entre lo que ocurre al interior de las instituciones educativas y los planteamientos de tipo legal, ya que ser una institución inclusiva no debe depender de la iniciativa de un grupo de docentes, sino de la implementación de políticas educativas, que deben estar enmarcadas en el P.E.I el cual es construido con la participación de toda la comunidad educativa, contemplando no solo la problemática del contexto socio cultural, sino que también debe enmarcarse en los referentes de tipo legal, como lo sería el **Decreto 470 de 2007**, que en su **Art.11. Indica:** Es necesaria la plena inclusión, garantizando la calidad de vida escolar. Planteamiento de tipo legal el cual parece desconocerse o no apropiarse de manera adecuada, como se manifiesta en la siguiente intervención de docentes:

*“GFD3: la información no es clara, además es entregada en forma esporádica y no tiene un énfasis preciso, ni tampoco se le ha realizado seguimiento alguno, bueno al menos en el tiempo que yo llevo trabajando con la institución. Conocemos la política pública a grosso modo (brochazos), pero que a partir de la política pública se haga un plan de trabajo dentro de la institución donde una persona especializada en este campo haga con nosotros algún tipo de trabajo direccionado a la atención de los niños con NEE, esto no se ha hecho.*

Igualmente la **ley 1346 de 2009, Art. 24, Ítem 1.** Contempla que los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida. El Ítem 2. Inciso b) señala: Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita. **Inciso g.** Propiciar adaptaciones curriculares, proyectos educativos personalizados y modificaciones en los sistemas de evaluación en la educación formal, como medios de inclusión educativa. Estos apartes de ley generan obligatoriedad en cuanto a su aplicación, sin embargo, en lo expuesto anteriormente, pareciera que a los docentes no les corresponde esta responsabilidad,

se le atribuye al estado, desconociendo que éste la debe cumplir por intermedio precisamente de los responsables en el sector educativo, más precisamente con ayuda de los docentes responsables de la implementación de las propuestas de ley, las cuales se indican por medio del Plan Nacional Decenal de Educación. Contradiendo la respuesta de los profesores, el grupo focal de coordinadores y orientadores, reflejan un panorama diferente ya que indican quienes indican:

*“GFCOM1: Ellos hacen una lectura de la realidad que no era desconocida, pero frente a la cual existía indiferencia (hago referencia a los niños con discapacidad). En ese año de manera particular los mismos profesores hicieron un levantamiento de información y lograron identificar entre 30 y 35 niños con alguna discapacidad, este trabajo culminó con un diagnóstico a nivel institucional.*

*En ese época no se hablaba del déficit de coeficiente intelectual (para nosotros eran niños que tenían alguna dificultad). Ellos fueron identificados en su mayoría por los docentes. A cada uno se les empezó a una carpeta, en la que se registraban los aspectos relevantes de la vida escolar y todo lo que le acontecía diariamente en el colegio. Esto nos permitió llevar un control y realizar un diagnóstico de cada niño”.*

La respuesta nos deja entrever un plantel educativo que no proyectaba la posibilidad de brindar una educación incluyente, vislumbrando poco proceso de comunicación entre los docentes antiguos frente a los que van llegando a la institución. Además de mostrar un desconocimiento de una planeación que cuente con el soporte de un marco legal, que no vulnerará los derechos de los niños y niñas que allí se atiende, es claro que el procesos de inclusión se da de manera fortuita, que fue surgiendo en el camino, dada las dificultades que se presentaron en un momento determinado, no hizo parte de un PEI incluyente, lo cual implica, que no todos los miembros de la comunidad estudiantil, tenían las mismas posibilidades de contar con una educación de calidad. Ser una institución inclusiva, implica no solo tener en su matrícula, niños y niñas con algún tipo de discapacidad, debe contar con una organización curricular que contemple las adaptaciones que se requieran para potenciar el proceso formativo, flexibilizando planes de estudio a la medida que sea necesario, como se contempla en Decreto 470 de 2007, Art. 11, Inciso g: Propiciar adaptaciones curriculares, proyectos educativos personalizados y modificaciones en los sistemas de evaluación en la educación formal, como medios de inclusión educativa.

Como contrapartida, en las respuestas obtenidas con respecto al nivel de inclusión que se viene dando en el colegio Ciudad Bolívar Argentina, se encuentra la opinión de docentes que hacen parte del grupo focal, donde se indica:

*GFD2; yo creo que estamos muy distantes de lograr los objetivos planteados en la política pública y llegar a hacer realmente una institución inclusiva.*

Respuesta desalentadora que contradice el optimismo de orientadores y coordinadores, sin embargo para obtener mayor información, se preguntó al grupo focal de coordinadores y orientadores si fue necesario realizar cambios a nivel institucional para atender esta población educativa, entregando las siguientes respuestas:

*GFCOCT24: cuando se inició eran pocos niños y se atendían en orientación, después se fue adecuando un espacio para poder atender a los niños y a las niñas del programa de NEE se ha dotado de material lúdico,*

*GFCOCM3: es un lugar que resulta acogedor para la atención de los estudiantes de NEE, no solo por el material encontrado allí, también lo es por estar en un lugar alejado de los demás salones evitando el ruido y la interrupción de los demás estudiantes.*

*GFCODNEE3: parece un parquecito infantil, pero los estudiantes de bachillerato también se divierten, evita que se cansen cuando realizan los trabajos asignados.*

Cabe destacar que un ambiente inclusivo, no solo debe contar con un espacio físico destinado a proporcionar apoyo escolar complementario al currículo académico en tiempo extraescolar, a asesorías a estudiantes, docentes y padres de familia y/o acudientes; es también, un espacio de proyección a todos los lugares de la institución, especialmente a las aulas de clase. Beneficiando de esta forma a toda la comunidad educativa: estudiantes, docentes y padres de familia y/o acudientes, espacios que promueven una educación para todos sin ningún tipo de exclusión según (Decreto 2082 de 1996, artículo 14). (pág. 72). Por ello el ambiente creado por la institución para atender a la población de NEE no se podría considerar inclusivo, se resalta que es únicamente para atender la población con déficit cognitivo, no se menciona que el resto de la

comunidad educativa pueda acceder a este lugar, el cual por su ubicación se percibe aislado, casi que con un rotulo de espacio reservado para niños especiales.

Un ambiente inclusivo debe ser la característica de cada aula de clase donde es atendido el estudiante con algún tipo de situación que implique su vinculación al programa de NEE, donde se pueda aprovechar cada uno de los recursos que allí se tienen, para fortalecer el vínculo entre todos los integrantes del grupo, además de romper paradigmas que hagan pensar que este tipo de estudiantes requieren de atención en espacios diferentes, como sucede en este plantel, donde no muestran o señalan ninguna adecuación en las aulas regulares, ni en otros espacios del colegio, simplemente consideran que es indispensable un lugar alejado para brindar apoyo a estos estudiantes, alejándolos de la posibilidad de contar con la inter relación con los demás compañeros de clase, además de observar, durante el trabajo realizado en esta institución, que los estudiantes son sacados de las clases regulares para llevarlos a este espacio, ocasionado a muchos de ellos pena por lo cual se niegan muchas veces a salir del aula.

Otro de los factores que se podrían considerar como predeterminante para favorecer un ambiente inclusivo, debería reflejarse en los planes de aula, donde se programar didácticas y estrategias que buscan favorecer el proceso de enseñanza, generando ambientes colaborativos, lo cual se ve marginado por la estrategia con la que cuenta el colegio, ya que aleja al estudiante de la posibilidad de participar activa y colaborativamente dentro del aula de clase.

A indagar con respecto a los planes de estudio y las acciones iniciadas para una adecuada implementación, llama la atención la respuesta:

*“GFCODNEE3: En el plan de estudios estamos en los ajustes. Afortunadamente con el profesor Carlos iniciamos este año (2014), (pues anterior a esto no existe proceso alguno que dé cuenta de ello). Pero nosotros en este momento entendemos la necesidad de ajustar el plan de estudios a las necesidades reales de nuestros niños con NEE. Justamente la próxima semana se hará la presentación de dichos ajustes para discutirlos ante el comité y me imagino que posteriormente en consejo académico”.*

Considerando lo expuesto anteriormente, el proceso de inclusión en el colegio se inicia aproximadamente en el año 2010, sin embargo hasta el año 2014 se ve la necesidad de replantear planes de estudio, desconociendo la exigencia especificada en la ley, donde se contemplan las adaptaciones curriculares como la estrategia que asegura que todas las personas tengan la misma posibilidad real y efectiva de acceder, participar, relacionarse y disfrutar de un proceso formativo, junto con los demás estudiantes, sin ninguna limitación o restricción por motivo de discapacidad, mediante acciones concretas que ayuden a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad, generándose una verdadera inclusión social, como lo contempla la **ley 1668 de 2013, Art. 2, ítem 2.**

Así mismo, en la respuesta obtenida manifiestan:

*“GFCOMI: Quiero hacer una acotación, Carmen inicia con los PEP (Proyecto educativo personalizado), teniendo en cuenta la pedagogía conceptual dentro del cual se contemplan varias dimensiones: cognitiva, afectiva expresiva, y basados en eso, con posterioridad se pretende realizar un plan de estudio personalizado con el acompañamiento de la profesora de inclusión”.*

Esta apreciación, resalta la importancia de generar unos proyectos que trataran de mitigar la problemática encontrada en el colegio, con aquellos niños y niñas las cuales consideraban requerían de atención por ser de N.E.E, sin embargo, cuando mencionan que se pretende realizar un plan de estudios personalizado, generan una acción educativa excluyente, ya que no realizan adaptaciones curriculares al plan de estudios existente de tal forma que puedan acceder a él, todos y todas, buscando el alcance de los mismos objetivos, con una flexibilización de acuerdo al nivel de discapacidad de cada uno de los estudiantes. Un plan de estudios personalizado, puede implicar, búsqueda de saberes diferentes, así como objetivos que distancien tanto el saber, el saber hacer y el ser de la mayoría de estudiantes que tendrían otro Plan de Estudios, enmarcando esta acción en un proceso más parecido a una integración que a una inclusión, comparten los mismos espacios, pero no los mismos procesos. Si bien, la **ley 1346 de 2009, art. 24 Ítem 2. Inciso e**, contempla que las instituciones educativas desarrollen medidas de apoyo

personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión, no se puede interpretar que se trata de elaborar planes de estudio nuevos, por lo contrario, es generar adaptaciones, modificaciones, incorporación de didácticas apropiadas que permitan el alcance de los objetivos planteados en éstos.

Recogiendo lo más importante de lo expresado por el grupo focal, se entrevisté, que se habla de una institución inclusiva, sin tener claridad de los alcances que ello implica, justificando el proceso en algunas acciones aisladas, que no cuentan con el seguimiento requerido para convalidarlas institucionalmente, esto de acuerdo a lo que se expresa a cuando se pregunta por la intencionalidad de los planes personalizados:

***FCOMI:** En esos planes se encontraban integrados familia, el maestro, se discutía sobre las causas que provocaban la inasistencia escolar de estos niños (hasta la rectora en ocasiones intervenía), pero todos esos procesos no fueron sistematizados, es decir que esas experiencias se perdieron y además no se logró permear el plan de estudios, se siguió trabajando de la misma manera hasta el día de hoy.*

***GFCOMI:** Para ese año no se hablaba de flexibilización curricular, sino de estrategias que permitieran a los niños aprender a leer y a escribir. Se hacían planes de familia, planes de aula, planes desde la orientación escolar, plan casero, (no se llamaba plan familia como ahora, se llamaba plan casero).*

Se puede señalar, que se evidencia el esfuerzo por no desatender a los niños y niñas, cuyo diagnóstico mostraba que requerían de atención especial, logrando por ello acceder a la obtención de recursos que permitieran dotar a la institución de ambientes físicos, escolares y medios didácticos y tecnológicos para que las prácticas pedagógicas y los ambientes educativos sean más adecuados y agradables como lo contempla **la Acción 3** en el Plan Nacional Decenal de Educación.

La ley 1618 de 2013, Art 11. Ítem 2. Inciso d. Resalta que es responsabilidad de las respectivas Secretarías de Educación: Orientar y acompañar a sus establecimientos educativos para identificar recursos en su entorno y ajustar su organización escolar y su proyecto



pedagógico para superar las barreras que impiden el acceso y la permanencia con calidad para las personas con discapacidad, en el marco de la inclusión, sin embargo, de acuerdo a lo que continúa expresa el grupo focal de docentes.

Decreto 366 de 2009, Art. 4°. Atención a estudiantes con discapacidad cognitiva, los establecimientos educativos que reporten matrícula de estudiantes con discapacidad cognitiva, deben organizar, flexibilizar el plan de estudios y los procesos de evaluación de acuerdo a las condiciones y estrategias establecidas en las orientaciones pedagógicas producidas por el Ministerio de Educación Nacional. Así mismo, los docentes de nivel, de grado y de área deben participar de didácticas flexibles pertinentes para la atención de estos estudiantes. Artículo que presenta grandes dificultades a la hora de llevarlo a la práctica,

### **CATEGORIA; DISCAPACIDAD. SUBCATEGORIA; SITUACIÓN**

La OMS presenta una clasificación de la discapacidad como: Situación, proceso y resultado. En esta misma línea la CIF trata de clasificar el funcionamiento y la discapacidad de una persona “como un proceso o resultado interactivo y evolutivo desde una perspectiva múltiple. La discapacidad no solo supone deficiencias de las funciones y estructuras corporales, sino que estas en interacción con factores contextuales pueden dar lugar a limitaciones en la actividad y restricciones en el participación” (2001).

Teniendo en cuenta lo anterior y la clasificación de la OMS, la discapacidad como *situación* se presenta en las funciones y estructuras corporales, es decir limitaciones funcionales físicas, intelectuales o mentales como por ejemplo limitación visual, auditiva, parálisis física o cerebral, anomalías congénitas...

Esta primera forma de clasificación es contemplada en la Política Pública, en la Ley 1098 de 2006, Art. 36 ítem 2, que plantea “Todo niño, niña o adolescente que presente anomalías congénitas o algún tipo de discapacidad, tendrá derecho a recibir atención, diagnóstico,

tratamiento especializado, rehabilitación y cuidados especiales en educación, igualmente tendrán derecho a la educación gratuita en las entidades especializadas para el efecto”.

Así mismo la Ley 1618 del 2013, Art. 2 ítem 1 define la discapacidad como “Aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo que, al interactuar con diversas barreras incluyendo las actitudinales, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”.

Así que, la Política Pública establece una definición de discapacidad y plantea los derechos que debe tener esta población para asegurar su participación plena, efectiva en la sociedad. En el campo educativo estipula la gratuidad del servicio en instituciones (entidades) especializadas para tal fin. En estas instituciones educativas especializadas se encuentran las IED que están adscritas al programa de inclusión de la Secretaria de Educación de Bogotá, tal es el caso del Colegio Ciudad Bolívar Argentina IED (eje central de esta investigación), que su énfasis es la inclusión de estudiantes con déficit intelectual.

El colegio Ciudad Bolívar Argentina, maneja un plan de estudios basado en la pedagogía conceptual el cual tiene como objetivo “promover el pensamiento, las habilidades y los valores en sus educandos, diferenciando a sus alumnos según el tipo de pensamiento por el cual atraviesan”, en el esquema institucional, este plan de estudio está estructurado por seis ítems (propósitos, enseñanzas, desempeños, secuencia didáctica, insumos y actividades de mejoramiento) que en el momento que fueron estudiados por las investigadoras aún no presentaban ninguna flexibilización para la población de inclusión que manejaba.

A este respecto el grupo focal de los Coordinadores manifestó que el plan de estudios está en proceso de adecuación para lograr responder con las necesidades de la población de inclusión, adicional los docentes afirman que en sus prácticas pedagógicas si se realiza un flexibilización de contenidos para este grupo poblacional.

*“GFCODNEE3: En el plan de estudios estamos en los ajustes. Afortunadamente con el profesor Carlos iniciamos este año (2014), (pues anterior a esto no existe proceso*

*alguno que dé cuenta de esto). Pero nosotros en este momento entendemos la necesidad de ajustar el plan de estudios a las necesidades reales de nuestros niños”*

*“GFCOCCJM: En algún momento recordemos se hizo un diseño de guías para los niños para el programa de inclusión. No se puede dejar de lado el trabajo que se ha hecho en formación vocacional, que hace parte del currículo y esta direccionado a los niños del programa de inclusión; con ellos periódicamente se programan talleres en día especiales que les da herramientas para desempeñarse en los diferentes contextos que la vida les presente a futuro, y eso indudablemente es curricular y facilita la flexibilización del plan de estudios.*

La OMS, la CIF y Política Pública plantea la definición y lo derechos de la población con alguna forma de discapacidad, las directivas y docentes de la institución educativa son concientes de las necesidades de sus estudiantes en especial las que presentan alguna limitación (tal como se evidencia en el sentir de los grupos focales),. Aun así, se evidencia una inconsistencia entre la Política Pública y los planes de estudio de la institución ya que hasta el momento no muestran de manera clara la forma de trabajo pedagógico que llevan a cabo en su proceso de inclusión, sin embargo, la Política estipula cuáles son sus derechos.

### **CATEGORIA; DISCAPACIDAD. SUBCATEGORIA; PROCESO**

La discapacidad como *proceso*, es entendida como las situaciones físicas, emocionales o mentales adquiridas en el proceso de vida del individuo, estas pueden ser un “soldado joven que pierde una pierna por la detonación de una mina terrestre, hasta la mujer de mediana edad con artritis severa o el adulto mayor con demencia, entre otros (...)” (OMS 2011. P. 7)

En este tema la Política Pública no hace distinción entre las personas que tienen algún tipo de discapacidad como situación (congénito) o adquirida (proceso), sino en la generalidad de la norma se da por entendido que esta población tiene unos derechos irrefutables y la necesidad de acceder a un sistema educativo que permita el desarrollo de habilidades y destrezas para un mejor desenvolvimiento con su entorno.

Retomando el plan de estudios de la institución educativa Argentina y su proceso inclusivo para estudiantes con discapacidad intelectual, se resalta la necesidad latente de consolidar un plan a seguir para el trabajo con esta población. Sin embargo el grupo focal de directivos y docentes manifiesta que, uno de los obstáculos para realizar un seguimiento a esta población radica en la falta de un diagnóstico al inicio del año escolar.

Afirman, que los estudiantes son matriculados como “estudiante regular” y en el proceso académico del año escolar afloran dificultades que en su mayoría culminan con un diagnóstico de coeficiente intelectual bajo, por consiguiente hacen parte del programa de inclusión. Sin embargo, mientras se da el proceso de diagnóstico el estudiante afronta los contenidos académicos, evaluaciones y actividades de clase con gran dificultad pese a las estrategias que el docente asume para sopesar la situación.

*“GFDI: Una de las primeras dificultades es la falta de diagnóstico con la que llegan los niños de NEE al salón de clase. La institución recibe niños por montón sin tener en cuenta las reales necesidades que cada uno de ellos presenta. De un día para otro el gobierno decide que las IED deben empezar a recibir niños con discapacidad, esto se hace sin tener en cuenta la capacidad de cada institución educativa (planta física, número de docentes) es decir sin ningún criterio, solamente por mostrar indicadores de cumplimiento o de gestión y evidenciar que se está abordando el tema de inclusión.”*

*“GHCODNEE3: A la institución fueron llegando niños con diferentes tipos de discapacidad. Estas eran identificadas (diagnosticadas) en el aula, por los docentes una vez se iniciaba el proceso de formación. Ese tema fue muy complejo porque los niños llegaban sin ningún diagnóstico y eran matriculados por los papás en el colegio como niños “normales” pero la realidad era que presentaban dificultades no tanto físicas sino cognitivas”.*

### **CATEGORIA; DISCAPACIDAD. SUBCATEGORIA; RESULTADO**

Para la OMS la discapacidad también se presenta como el resultado de interacciones complejas entre las limitaciones funcionales físicas, intelectuales o mentales de una persona del ambiente social y físico que representan las circunstancias en las que vive.

A este respecto, el Decreto 470 “Por el cual se adopta la Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital de 2007” en su Art.11 plantea que “la discapacidad es un concepto dinámico porque es el resultado de la interacción entre la persona y el ambiente en que vive”. De la misma manera la (CIF), establece que el entorno en que vive una persona tiene una enorme repercusión sobre la experiencia y el grado de la discapacidad por ejemplo, los ambientes inaccesibles crean discapacidad al generar barreras que impiden la participación y la inclusión.

Pese a que la Institución Ciudad Bolivar Argentina no contempla en su plan de estudios las consecuencias de las situaciones contextuales en los procesos académicos de esta población, los docentes si vivencian en el aula de clase los efectos que genera en el estudiante un entorno social marginado sumado a una discapacidad.

En los grupos focales, los docentes manifestaron tener la disposición y entrega para realizar el trabajo con la población, sin embargo esta labor ardua del proceso inclusivo se ve afectada por no tener claridad de las rutas a seguir, adicional de no contar con los recursos materiales y/o físicos que permitan un mejor acceso y permanencia del estudiantado tal como lo estipula la ley.

*“GFD2; yo creo que estamos muy distantes de lograr los objetivos planteados en la Política Pública y llegar hacer realmente una institución inclusiva. El docente sabe que llegan niños con alguna discapacidad, así como hay otros que ya están en la escuela. Entonces cada docente hace su mejor esfuerzo, pero siendo sinceros cuando los niños llegan a la institución no hay nada que de verdad responda a la necesidades que tienen, empezando por que llegan sin un diagnostico que dé cuenta de la discapacidad que presentan”.*

A lo anterior se suma el gran porcentaje de padres de familia que no culmina el proceso medico de sus hijos por las demoras en la solicitud de las citas médicas, el horario laboral que no permite llevar a cabo el proceso a satisfacción, la falta de recursos económicos en el traslado entre el lugar de residencia y los centros médicos, el difícil acceso a entidades privadas que

realizan los diagnósticos médicos.... La situación descrita conlleva a que varios estudiantes no logren un diagnóstico pronto y en muchas ocasiones a elevar el índice de mortalidad y repitencia estudiantil.

### **CATEGORIA EMERGENTE: NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

“El término Necesidades Educativas Especiales hace referencia al conjunto de medios profesionales, materiales, de ubicación, de atención del entorno, que es preciso utilizar para la educación de los alumnos que por diferentes razones, temporales o de manera permanente, no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y la integración social con los medios que habitualmente están a disposición de la escuela” (Warnok, 1987).

Así mismo, Duck (2004) plantea que son aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus estudiantes y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes.

A este respecto, la política pública tiene unas reglamentaciones para esta población. Tal es el caso de la Ley 1618 de 2013 que estipula en su Art 11, titulado: Derecho a la Educación que el Ministerio de Educación Nacional definirá la política y reglamentará el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo. Para lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional definirá los acuerdos interinstitucionales que se requieren con los distintos sectores sociales, de manera que sea posible garantizar atención educativa integral a la población con discapacidad.

En su ítem 3, inciso b, plantea Identificar las barreras que impiden el acceso, la permanencia y el derecho a una educación de calidad a personas con necesidades educativas especiales. Y en el inciso d. estipula realizar un seguimiento a la permanencia educativa de los

estudiantes con necesidades educativas especiales y adoptar las medidas pertinentes para garantizar su permanencia escolar.

Así mismo el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 en su Capítulo 2 (Garantías para el cumplimiento pleno del derecho a la educación en Colombia), Tema VII, (Equidad: Acceso, permanencia y calidad) Macroobjetivo 7 (Necesidades educativas especiales), plantea “Permitir el acceso a un sistema educativo público pertinente y de calidad de la población con Necesidades educativas especiales. Y la acción 7, esboza la importancia de aplicar programas y metodologías flexibles contextualizadas que permitan facilitar el acceso a la educación en todos los niveles.

En el PNDE el Capítulo 1 (desafíos de la educación en Colombia) Tema II (Educación en y para la paz la convivencia y la ciudadanía). Macroobjetivo: 1. Inclusión, diversidad, diferencia, identidad y equidad, en el objetivos 1. Plantea brindar atención especializada a través de programas individuales y grupales a niños, niñas, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales y con limitaciones en su salud física y mental.

De la misma manera, el macro objetivo 5 (Derechos, protección promoción y población vulnerable con necesidades educativas especiales) del mismo capítulo, la meta 3 determina que se debe contar con atención especializada, a través de programas individuales y grupales, para niños, niñas, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales y con limitaciones de su salud física y mental.

El capítulo 2 (Garantías para el cumplimiento pleno del derecho a la educación en Colombia), el Tema VII (Equidad: Acceso, permanencia y calidad), en su macroobjetivo 7. (Necesidades educativas especiales), resalta que Garantizar los apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos para minimizar las barreras en el aprendizaje, promover la participación de la población con necesidades educativas especiales y permitir el acceso a un sistema educativo público pertinente y de calidad.

Meta 2. Las entidades territoriales tendrán redes de servicios articuladas con las instituciones educativas, para orientar el desarrollo de los potenciales de la población con necesidades educativas especiales.

Meta 4. Que en el 2016 los maestros egresados de las escuelas normales superiores y las facultades de educación estén preparados para la atención adecuada de la población con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y puedan realizar programas de actualización para los profesionales vinculados al sector educativo.

Meta 6. Las personas con multidéficit contarán con programas especiales en los que serán atendidas, en coordinación con las entidades del sector de la salud y los demás sectores, en la medida de sus condiciones y características particulares.

Acción 1. Aplicar evaluación psicopedagógica a la población educativa, a través de un sistema en línea, con actividades interactivas que aproximen los niveles de aprendizaje de la población evaluada para adecuar los planes de mejoramiento y tomar decisiones de promoción y refuerzo educativo, el cual permita la consulta de procesos iniciados a los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Acción 7. Aplicar programas y metodologías flexibles contextualizadas que permitan facilitar el acceso a la educación en todos los niveles.

Acción 4, dotar las instituciones de tecnología adecuada para el apoyo de los procesos de atención para la población

Acción 8. Establecer un programa de autogestores que permita el desarrollo de la autonomía de las personas con necesidades educativas.

Acción 10. Vincular pasantes y estudiantes de práctica profesional, que cumplan con la función de acompañar y apoyar los procesos educativos, a la población con necesidades educativas especiales, para contribuir a la inclusión de esta población en las aulas regulares.



Acción 5. Implementar proyectos personalizados de acuerdo con las necesidades educativas especiales de la población atendida en las instituciones educativas, que cuenten con el apoyo del Ministerio de Educación.

Desde este punto de vista, la normatividad deja explícito el derecho a la educación de todos los ciudadanos, la consideración de que los fines de la educación son los mismos para todos y la disposición de ayudas pedagógicas. De ahí, que haya coincidencia en que todos los estudiantes puedan participar de las mismas condiciones y puedan disponer a largo de su escolaridad de recursos de tipo personal, técnico o material, al objeto de asegurar el logro de los fines generales de la educación

No obstante, en el plan de estudios de la institución educativa Argentina aún no se evidencia la forma de trabajo con esta población, es claro que tienen unos componentes y definen la línea de acción de cada uno de ellos. Pero la forma en que esos componentes deben estar articulados con el proceso inclusivo de la institución no se encuentra en el documento.

Sin embargo en la práctica educativa, si se realiza una flexibilización en los contenidos, las guías, talleres, evaluaciones y actividades para los estudiantes con necesidades, aunque el plan de estudio no contemple.

Lo anterior se afirma partiendo de la voz de los grupos focales:

*“GFD3: Otro aspecto que dificulta el trabajo con los niños de NEE, es que no hay una adaptación del currículo; entonces cada profesor de manera autónoma hace un reconocimiento de las necesidades de cada uno de sus estudiantes e intenta cumplir con los objetivos propuestos en el PNDE, aun desconociendo lo que realmente esto implica”.*

*“GFD3: Cada profesor reconoce a su estudiante e identifica sus necesidades y de acuerdo a eso empieza adaptar los contenidos, los objetivos, los logros, evaluación y demás componentes del plan de estudio, sin embargo este trabajo lo realiza el docente*

*sin ningún direccionamiento, pasando por alto el proceso que desde la política pública se ha diseñado para lograr atender de manera adecuada la población con discapacidad”.*

Un aspecto importante de resaltar de la voz de los actores de los grupos focales, es la falta de acompañamiento y capacitación para el trabajo con la población de necesidades educativas especiales. Los docentes y directivos dejan claro que en su práctica realizan una adecuación que permite el desarrollo de habilidades en estos estudiantes, pero sienten que no tienen claridad en cuanto a los lineamientos políticos estipulados en la norma y es debido a una falta de capacitación y acompañamiento pertinente por las entidades correspondientes.

*“GFD3: En nuestro caso (ciudad bolívar argentina) no se cuenta con el número de docentes formados para atender niños con NEE, en la actualidad se cuenta con dos docentes de NEE, y cuatro orientadoras lo cual no es suficiente teniendo en cuenta que como en mi caso; en un solo salón hay entre 5 y 6 niños con discapacidad de diferente naturaleza”*

*“GFD 3: Como ejemplo de lo expuesto por el profesor 1 en mi salón asisten 37 estudiantes de los cuales 1 ó 2 presentan algún tipo de discapacidad cognitiva, es en este momento que como docente siento que no estoy debidamente capacitada para orientar de manera flexible los contenidos académicos hacia esta población. para lograr articulación con los objetivos del PNDE se requiere más que vocación, entrega, mística (magia), por parte del profesor, éste necesita encontrar una oferta académica que le permita formarse de manera adecuada adquiriendo las herramientas necesarias para intervenir efectivamente en poblaciones en condición de discapacidad cognitiva”.*

Es claro que la política pública plantea la definición y la forma de trabajo con la población de necesidades educativas especiales, sin embargo en el plan de estudio de la institución investigada no se ve reflejado las flexibilizaciones pertinentes para llevar a cabo este proceso inclusivo. El docente como responsable de los procesos de enseñanza aprendizaje, realiza adecuaciones a los contenidos de clase para realizar un proceso pertinente con su estudiantado, pero manifiesta sentir que le falta capacitación y herramientas para lograr un avances más significativos.

## **CONCLUSIONES**

Teniendo en cuenta la Política Pública en cuanto a la formulación de la normatividad referente a la inclusión de personas en situación de discapacidad, y las cuales deben implementar tanto los centros educativos de educación formal e informal en todos sus grados, las investigadoras nos permitimos concluir que la institución educativa distrital que formo parte de la investigación brinda procesos inclusivos muy regulares, ya que los docentes conocen a grosso modo la política pública y al interior de la institución no se brinda una capacitación e información oportuna en cuanto a las disposiciones legales de inclusión para atender las necesidades de los niños y niñas con discapacidad cognitiva, además, la Secretaria de Educación ofrece capacitaciones esporádicas respecto al proceso de inclusión, estableciendo un horario determinado y la institución educativa no permite asistir a dicha formación a todos los docentes ya que argumentan que no se puede licenciar a todos los estudiantes, lo cual conlleva a realizar prácticas en el aula sin la formación pertinente de procesos inclusivos de calidad, que atiendan la necesidad de todos los estudiantes y la individualidad de los niños y niñas con discapacidad intelectual, también, los docentes dejan entrever la realización de sus prácticas pedagógicas hacia la población discapacitada desde su experiencia profesional, por intuición, teniendo en cuenta esta práctica educativa con la población en mención como un reto profesional ya que para atender de manera óptima a la población discapacitada no se cuenta con todo el equipo interdisciplinario, ni con los apoyos pedagógicos para dar respuesta a un proceso inclusivo de calidad.

También, en la revisión documental que se le hizo al plan de estudios de la IED en mención, no se encuentra un trabajo sistematizado de adecuaciones para los alumnos que lo requieren, además, se evidencia claramente que no se da un enfoque inclusivo en cuanto a la implementación de la política pública relativa al plan de estudios, ya que en ninguno de sus componentes se visibiliza flexibilidad que tenga en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad cognitiva, de manera que todos ellos puedan beneficiarse de un nivel básico de calidad de la educación.

El trabajo con los grupos focales procuró dar cuenta de la forma como es abordada la problemática de la inclusión, al interior del colegio Ciudad Bolívar Argentina, donde se encontró gran diferencia de opiniones entre los directivos, orientadores y docentes, en torno a la manera en que se perciben la responsabilidad, en cuanto al cumplimiento de aspectos legales, que buscan fomentar que todos los niños y niñas aprendan juntos sin importar las diferencias que se puedan presentar por condiciones de discapacidad.

El análisis realizado muestra de manera particular docentes integradores, que buscan brindar acciones encaminadas a favorecer a los niños y niñas que se encuentran en condición de discapacidad, frente a docentes comunes que consideran que no es responsabilidad de ellos, aplicar políticas integradoras, por lo cual asumen una posición indiferente, señalando que no cuentan con la preparación para atender población estudiantil de NEE. En cuanto los docentes integradores, cuentan con buenas intenciones sin embargo, no se fortalecen en torno a la ley, siendo esta quien les entrega herramientas que de fuerza a la implementación y adecuación de todo un programa de inclusión, observándose por tal motivo, que el empleo de la palabra inclusión dentro de la institución no aborda realmente la concepción que se requiere, y queda la intención relegada a una simple integración de tipo social, sin la propuesta pedagógica reflejada en un PEI que permita la transversalidad de la inclusión.

De las evidencias encontradas llama la atención que alguna de las acciones tomadas para incluir a la población con discapacidad cognitiva, genera una acción contraria, como lo es, la adecuación de un espacio exclusivo para estos estudiantes, alejado de los demás compañeros, los cuales no pueden hacer uso de los recursos que allí se encuentran, igualmente se encontró otra situación excluyente, que marca a los estudiantes con la discapacidad cognitiva y frena su proceso, como es el hecho de sacarlos de las clases para brindarles lo que se considera como un apoyo, los alejan de la posibilidad de recibir la explicación del docente que orienta una determinada disciplina, como tampoco permite que se trabaje con los compañeros de curso. El refuerzo que reciben por parte de las docentes de apoyo escolar, no es consensado con los docentes titulares de cada asignatura, lo cual impide que el estudiante se apropie de los saberes

que se desarrollan al interior de las aulas de clase, alejándolos de la apropiación del respectivo saber.

Llama la atención, el hecho de no encontrar evidencias escritas, de las propuestas curriculares señaladas por los coordinadores y orientadores, quienes indicaron que estaban en reformulación los planes de estudio, sin embargo, al revisarlos no aparece ningún párrafo que mencione acciones específicas o particulares para los estudiantes que presenten algún tipo de discapacidad.

Las apreciaciones tratadas, permiten concluir que la implementación de un programa inclusivo, requiere no solo de la buena voluntad de algunas personas, sino que debe ser una propuesta de toda una comunidad educativa, que en su formulación tenga en cuenta un marco de tipo legal, el cual los involucra, generando responsabilidades, dando las pautas para generar ambientes inclusivos, así como indicar la forma de gestionar los recursos necesarios para la atención adecuada de las personas vulnerables por su condición de discapacidad.

Uno de los principales retos educativos es aumentar la calidad, pertenecía y eficacia de la educación para dar respuesta a las exigencias de una Política Pública, que si bien no es de manejo de toda la comunidad educativa, si traza el camino a seguir para el trabajo con la población de inclusión.

Sin embargo, responder a esta exigencia no es tarea fácil, el desconocimiento de la política por algunos integrantes de la comunidad educativa, la falta de documentos institucionales que dejen claro los pasos a seguir con esta población, la implicaciones de un entorno con bajos recursos económicos y de difícil acceso, y otro sin fin de situaciones hacen una tarea compleja responder con los lineamientos de la norma.

Aunque es evidente la falta de articulación entre lo estipulado por la política pública y los documentos institucionales, la responsabilidad del proceso inclusivo recae totalmente en el docente, aun evidenciándose que hay otros actores además de él, que son responsables y

garantes de un correcto proceso educativo. Los padres de familia como tutores de los estudiantes deben velar por un cuidado y diagnóstico pertinente, la institución educativa debe garantizar un proceso inclusivo teniendo en cuenta lo estipulado en la normatividad, la sociedad debería responder a las necesidades de esta población permitiéndoles un goce de sus capacidades.

## **Referencias Bibliográfica**

Aguilar, V., L. (2003). *La Hechura de las Políticas Públicas*, 2ª ed., Miguel Ángel Porrúa, México.

Ainscow, M. & Miles, S. (2008). *Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?* *Perspectivas*, 38(1), 17-44.

Ainscow, M. (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea

Aparicio, M. (2001). *Evolución de la conceptualización de discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación*. Universidad Pública de Navarra.

Aignerren, M. (2006). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. Tomado el 14 de octubre de 2008, de [http://cp.ucr.ac.cr/bvp/texto/14/grupos\\_focales.htm](http://cp.ucr.ac.cr/bvp/texto/14/grupos_focales.htm)

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga. Editorial Aljibe.

Arnaiz, P. (2011). *Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar*. Innovación educativa, 23-35

Angarita, M. M. (2010). *Políticas para la población infantil con discapacidad: un análisis de la normatividad colombiana desde la perspectiva de justicia*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Colombia.

Ávila, B. A. (2013). *Narrativas de los y las docentes sobre la Inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera Infancia en el Jardín infantil Colinas y el Instituto Integración Cultural (IDIC)*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Beck, M., Bryman, A. y Futing, L. (2004). *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*. New Delhi: SAGE Publications.

Bernal, C. (2009). Tesis de Maestría “*Aplicación de la clasificación internacional del funcionamiento, la discapacidad y la salud, versión niños y jóvenes CIF - NJ en*

*contextos educativos: facilitación de los procesos de inclusión de personas en situación de discapacidad intelectual en la secundaria*". Universidad Nacional.

- Bernal, C. (2009). *Legislación que favorece la educación inclusiva*. Corporación síndrome de Down.
- Bitar, S. (1999). *Las tendencias mundiales y el futuro de América Latina*, editorial CEPAL. Santiago de Chile.
- Blanco, R. (2006). (Coord.) *El derecho de todos a una educación de calidad*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.
- Bonasso, A. (2002). *La inclusión de la niñez con discapacidad*. Montevideo. Instituto Interamericano del Niño IIN y PRODER.
- Bond, R. , Castagnera, E. (2006). *Peer supports and inclusive education: an underutilized resource*. *Theory into Practice*, 45 (3), 224-229.
- Booth, T. & Ainscow. M. (2001). *Index for inclusion (2nd ED)*. Developing leaning and participation in schools (2ªed). Manchester: CSIE [trad. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. consorcio.educacion.inclusiva@uam.es.]
- Booth (2006). *Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones*. En M.A. Verdugo & F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar*. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Calvo, G., Camargo, M., & Pineda, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1, 163-174.
- Canet, G.V. (2009). *Construyendo Un Concepto de Educación Inclusiva: Una Experiencia Compartida*. In: Martín, Mª P.S. & Renauld, Mª;E.V.
- Cardozo (2009). *La evaluación de políticas y programas públicos. El caso de los programas de desarrollo social en México*, México, M. A. Porrúa.
- Cerda, G. (1999). *La Investigación Total*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.

Cobas ,M. , Zacca , E., Portuondo,M. ,Icart ,E ., Aida Jordán Hernández, Mercedes Gámez Fonseca. En la revista Cubana de Genética Comunitaria, artículo sobre “*La - investigación-acción en la atención de personas con discapacidad en países del ALBA.*”

Corsso, C ( 2010) La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, presenta el artículo “*El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva*” Septiembre, Volumen 4.

Corsso ,C (2013) “*Sobre la discriminación en la educación en la primera infancia, un estudio desde la perspectiva de la comunidad educativa en escuelas de Brasil, Perú y Colombia*”.

Clasificación Internacional del funcionamiento, de la discapacidad y la salud (CIF) (2001) Librería de la OMS (WHO Library Cataloguing-in-Publication Versión abreviada. Organización Mundial de la Salud. Edita: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad. Instituto de Mayores y Servicios Sociales.

Comes, G. (2003). *Lectura y libros para alumnos con necesidades especiales*. Barcelona: CEAC.

Constitución Política de Colombia. República de Colombia. Bogotá 1991.

Cuervo, J., I. (2007a)). *Las políticas públicas: entre los modelos teóricos y la práctica gubernamental. (Una revisión a los presupuestos teóricos de las políticas públicas en función de su aplicación a la gestión pública colombiana)*. Ensayos sobre políticas públicas, Jean-Francois Jolly y Jorge Iván Cuervo (Editores). Bogotá Editorial de la Universidad Externado de Colombia.

Chiner, S. E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante, España.

Damm, M. X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13 (1), 25-35. Recuperado de <http://rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art2.pdf>

Díaz, H. O. (2008). Percepción y actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en Soledad (Atlántico). Tesis de Maestría. Universidad de Cartagena, Colombia.

Decreto 2082. Artículo 14. República de Colombia. Bogotá. 1996.



Decreto 470. Artículo 11. República de Colombia. Bogotá. 2007.

Decreto 366. República de Colombia .Bogotá. 2009.

Echeita, G ( 2011).El proceso de Inclusión en España. ¡Quien bien te quiere te hara llorar! CEE Participación educativa , 117-128.

European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Inclusive Education and Classroom Practices- Summary Report*. <http://www.europeanagency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/inclusiveeducation-and-classroom-practices> (Consultat de 20 de novembre de 2008).

Ferraz, A. (2002) Investigación doctoral titulada “*ergonomía de la información para estudiantes universitarios con discapacidad*” Universidad de Barcelona.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education* (3<sup>rd</sup> Ed.). New York: McGraw-Hill.

Freeman, T. (2006). Best practice in focus group research: making sense of different views. *Journal of Advanced Nursing*, 56 (5), 491-497. Tomado el 10 de Octubre del 2008, de la Base de datos Celsius.

García, A. (2013). *Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: las Necesidades Educativas Personales*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, España.

García, A., Ramos, G., Díaz, M. y Olvera, A. (2007). Instrumentos de evaluación. *Revista Mexica de Anestesiología*, 30 (3), 158-164.Tomado el 15 de octubre del 2008, de [www.medigraphic.com/espanol/e-htms/e-rma/e-cma2007/e-cma07-3/e1-cma073.htm](http://www.medigraphic.com/espanol/e-htms/e-rma/e-cma2007/e-cma07-3/e1-cma073.htm) - 12k -.

García, S. E. (2007a). *El concepto de actor: Reflexiones y propuestas para la ciencia política* Andamios, 3(6), 199-216. México. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-00632007000100008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632007000100008&lng=es&tlng=es).

Gerry J. y Scholes K. (1997). *Dirección estratégica: análisis de la estrategia de las organizaciones*. Madrid: Prentice Hall.

Gómez, M. C. (2012). *Agenda Políticas Públicas. Política de Equidad y Género*. Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito Capital y Dirección de Talento Humano. Bogotá D.C.-Colombia.

Herrera, J. D. (2010). *La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica*. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 53-62.

Informe mundial sobre la discapacidad (2011), Catalogación por la Biblioteca de la OMS. Re-book in: file:///C:/Users/ESTUDIANTE/Downloads/9789240688230\_spa.pdf.

Kitzinger, J. (1995). Education and debate Qualitative Research: Introducing focus groups. *Sociology of Health*, 311,299-302. Tomado el 15 de Enero del 2009, de [www.bmj.com/cgi/content/full/311/7000/299](http://www.bmj.com/cgi/content/full/311/7000/299)

Kurlat, M., Padin, C., y Rusler, V. (2014). Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Recuperado de [http://www.unicef.org/argentina/spanish/Inclusion\\_Educativa.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Inclusion_Educativa.pdf).

Krueger, R. (2006b). Is it a focus group? tips on how to tell. *Spotlight On Research*, 33 (4), 363-366. Tomado el 25 de Enero del 2009, de [www.jwocnonline.com/pt/re/jwocn/fulltext.00152192-200607000-00003.htm](http://www.jwocnonline.com/pt/re/jwocn/fulltext.00152192-200607000-00003.htm)

Lenoir, R. (1989). «La notion de développement», *Foi et Développement*.

Ley 1098. Capítulo 1, artículo 36. República de Colombia .Bogotá 2006.

Ley 1346. Artículo 24. República de Colombia. Bogotá 2009.

Ley 1618 .Artículo 2, 11. República de Colombia. Bogotá 2013.

Lexus. (2005). *Escuela para Maestros*. Enciclopedia de Pedagogía Práctica. Círculo Latino Austral S.A. Buenos Aires, Rep. Argentina. pp. 437-450.

Madrid-Malo., M. (1998). *Derechos fundamentales*. 3R Editores, Santafé de Bogotá.

Mahecha, A.M. (2013). La atención educativa para personas con discapacidad en los Planes de Desarrollo Territorial 2012-2015, (61), 74-78. Recuperado de <http://www.magisterio.com.co/articulo/la-atencion-educativa-para-personas-con-discapacidad-en-los-planes-de-desarrollo>

Maldonado C. E. (1994). *Hacia una fundamentación filosófica de los Derechos Humanos*. ESAP, Santafé de Bogotá.

Martin, B. C. (2011). Enseñar a usar el lenguaje escrito a niños con necesidades educativas especiales. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 31, (2), 82-95. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-revista-logopedia-foniatria-audiologia-309-articulo-ensenar-usar-el-lenguaje-escrito-90024112>.

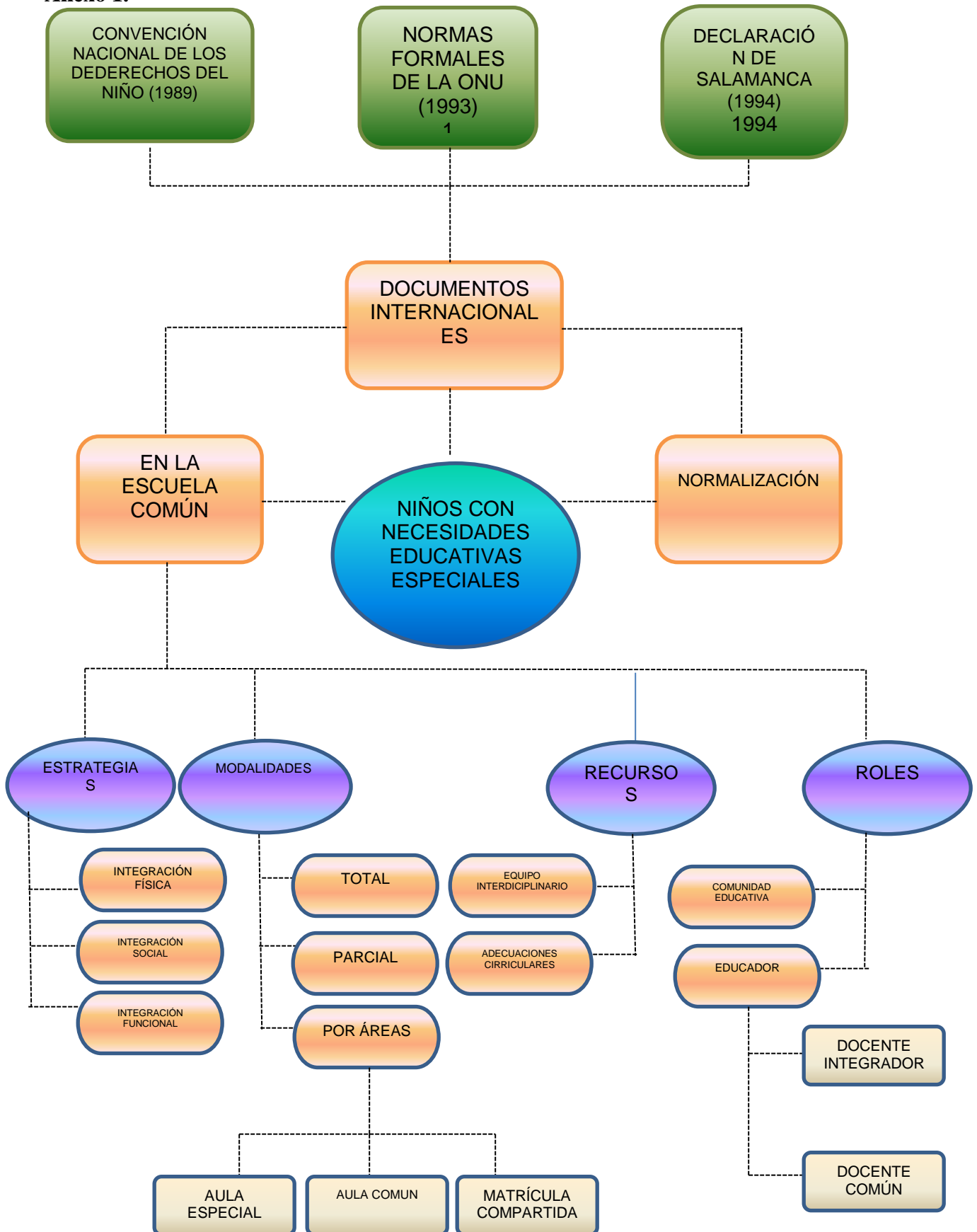
- Mayan, M. (2001). Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes profesionales [Tesis de grado]. México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Messias, Vera. (2012). *Apoyando la inclusión educativa: un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla-La Mancha*. Rinance.
- Moen, T. (2008). *Inclusive educational practice: results of an empirical study*. Scandinavian Journal of Educational Research, 52 (1), 59-75.
- Muntaner ,J. (2010) Escuela y discapacidad intelectual, *propuestas para trabajar en el aula ordinaria*. Editorial MAD S.L. Bogotá.
- Okuda, M. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. Revista colombiana de psiquiatría, 34(1), 118-124.
- Ortiz, M. (2000). *Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y Mañana*. Revista Siglo Cero, Volumen: 3 Número: 187
- Otálvaro, J. (2009). *Las políticas públicas ¿dispositivo de administración pública o atributo de poder político?* en: Roth A.N. Análisis y evaluación de políticas públicas: debates y experiencias en Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Palomino, A. S., & González, A. (2002). *Educación especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. S.L. Iberautor promociones culturales. Madrid.
- Padilla, M. A. (2011). *Inclusión educativa de personas con discapacidad*. Revista Colombiana de Psiquiatría. Vol.40 No. 4 Bogotá Octubre.
- Parra, C. (2010). *Un modelo de educación para todos*. Revista Isees, (8), 73-84. Colombia.
- Pérez Serrano, G. (2004). Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Vol. 2. Madrid: La Muralla.
- Pérez, L., Uprimy , R., Sandoval, N. & Márquez, C. (2007). *Seis Ciudades, cuatro países, un derecho: análisis comparativo de políticas educativas*. Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, De Justicia, IDEP.
- Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016.
- Roth Deubel, A. N. (2006). Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Rigler, E. (1987). Focus on focus groups. ABA Baking journal, 79 (4), 97-100

- Sabatier, P. y Mazmanian, D. (1979). "La implementación de la política pública: un marco de análisis". En L. Aguilar (ed.). *La implementación de las políticas.*: Miguel Angel Porrúa, México. 323-372.
- Salazar, V. C. (1999). *Las Políticas Públicas*. Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.
- Savolainen, H.; & Alasuutari H. (2000). *Inclusion as an Internationally Recognised Policy*. Juva: WSOY.
- Scharpf, F. W. (1997). *Games Real Actors Play. Actor-Centered Institutionalism in Policy Research*. Boulder: Westview Press.
- Secretaria de Educación. Colegios Ciudad Bolívar. 2015  
[https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&act=8&ved=0CC0QFjADahUKEwiUhqX4m9rIAhWDpB4KHevLBac&url=http%3A%2F%2Fwww.educacionbogota.edu.co%2Farchivos%2FTemas%2520estrategicos%2FMaticulas%2F2016%2Fdirectoriocolegios.html&usg=AFQjCNGePSREkzteuu9yLHShWYSLA2vIbw&sig2=\\_EWivLkNpEn28FAcQK68oA&bvm=bv.105841590,d.dmo](https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&act=8&ved=0CC0QFjADahUKEwiUhqX4m9rIAhWDpB4KHevLBac&url=http%3A%2F%2Fwww.educacionbogota.edu.co%2Farchivos%2FTemas%2520estrategicos%2FMaticulas%2F2016%2Fdirectoriocolegios.html&usg=AFQjCNGePSREkzteuu9yLHShWYSLA2vIbw&sig2=_EWivLkNpEn28FAcQK68oA&bvm=bv.105841590,d.dmo)
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stake, R. 1999 *Investigación con estudio de casos*. 2a edición. Madrid: Morata.
- Stein, E., y Tommasi, M., (2006). "La política de las políticas públicas", *Política y Gobierno*, 2006, vol. XIII. núm. 2.
- Tapia, M. y otros (2010). *Manual de incidencia en políticas públicas*. México: Editorial Alternativas y Capacidades.
- Taylor, S. J, & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ed. Paidós.
- Terpstra, J. i Tamura, R. (2008). *Effective social interaction strategies for inclusive settings*. *Early childhood Educational Journal*, 35, 405-411. USA.
- Tobo & Ruíz, (2014). *Los apodos como forma de Intimidación Escolar en las narrativas de estudiantes de ciclo IV de las instituciones educativas distritales Orlando Higuera Rojas y CEDID Ciudad Bolívar*. Tesis de Maestría. Universidad La Gran Colombia. Bogotá, D.C.
- Toncoso, J. *Escuela e inclusión :círculo virtuoso para la experiencia escolar Santiago de Chile*. . Ministerio del Interior, División de Seguridad: 2008.
- Turney, L. y Pocknee, C. (2005). *Virtual Focus Groups: New Frontiers*. *International Journal of Qualitative Methods*, 4 (2), 1-10. Tomado el 15 de Febrero del 2009, de Base de datos Celsius

- Valenzuela, B. A., Guillen L. M., y Campa A. R. (2012). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Revista infancias imágenes*, 13 (2), 64-75. Recuperado de [.http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5024085](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5024085)
- Vasilachis, I., Ameigeiras, L., Giménez, V.; Mallimaci, F., Mendizábal, N., Neiman, G. Quarantta, G. & Soneira, A. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa S.A. Barcelona, España.
- Verdugo, M. A. (2000). *Familias y discapacidad intelectual*. Colección FEAPS. Madrid.
- Wood, J. (2009). *Practical strategies for the inclusive classroom*. New Jersey: Pearson.
- Yin, R. K. (1984/1989). *Case Study Research: Design and Methods, Applied soci . research Methods Series*, Newbury Park CA, Sage.
- UNESCO, (2008). *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- UNESCO, (2005). *Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*. Savolainen, H. y Alasuutari, H. (2000). Meeting special and diverse educational needs. Making inclusive education a reality. Ministry for Foreign Affairs of Finland (p. 32).
- Warnock, M.: «(1987) Encuentro sobre NEE», *Revista de Educación*, número extra Madrid, pp. 45-73.
- Warnock, M.: «Informe sobre NEE», *Siglo Cero*, 130, Madrid (1990), pp. 12-24.

Anexos

Anexo 1.



## Anexo 2. Normatividad



UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

**Título de la norma: Ley General de Educación 115 de 1994**

**Ubicación del dato: [http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley\\_115\\_1994.pdf](http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf)**

**Variables De la categoría: Educación, educando, habilidades, población vulnerable, población inclusiva.**

**Reglamentación: Título I**

**Disposiciones preliminares**

**Artículo 5. Fines de la educación**

Es necesario tener en cuenta los siguientes fines para atender a la población inclusiva:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos;
2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y la libertad.
8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.
9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.
11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.
12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la

utilización adecuada del tiempo libre.

## **Título II**

### **Estructura del servicio educativo**

#### **Capítulo I**

##### **Educación formal sección I**

###### **Disposiciones comunes**

###### **Artículo 14. Enseñanza obligatoria**

En todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de la educación preescolar, básica y media, cumplir con:

- d. La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos.
- e. La educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad.

###### **Sección Tercera**

###### **Educación Básica**

###### **Artículo 20. Objetivos de la Educación Básica**

- b. Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente;
- d. Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua;
- f. Propiciar la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano.

###### **Artículo 21**



Objetivos específicos de la educación básica, los cuales están constituidos por los cinco (5) primeros grados que conforman el ciclo primaria.

- a. La formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista.
- b. El fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico.
- c. El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura.
- e. El desarrollo de los conocimientos matemáticos necesarios para manejar y utilizar operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales en diferentes situaciones, así como la capacidad para solucionar problemas que impliquen estos conocimientos.
- f. La comprensión básica del medio físico, social y cultural en el nivel local, nacional y universal, de acuerdo con el desarrollo intelectual correspondiente a la edad.
- g. La asimilación de conceptos científicos en las áreas de conocimiento que sean objeto de estudio, de acuerdo con el desarrollo intelectual y la edad.
- i. El conocimiento y ejercitación del propio cuerpo, mediante la práctica de la educación física, la recreación y los deportes adecuados a su edad y conducentes a un desarrollo físico y armónico.
- j. La formación para participación y organización infantil y la utilización adecuada del tiempo libre.
- k. El desarrollo de valores civiles, éticos y morales, de organización social y convivencia humana.
- l. La formación artística mediante la expresión corporal, la representación, la música, la plástica y la literatura.
- n. La iniciación en el conocimiento de la Constitución Política.
- ñ. La adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad.

### **Artículo 23**

Áreas obligatorias y fundamentales. Para el logro de los objetivos de la educación básica

se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes:

1. Ciencias naturales y educación ambiental.
2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democrática.
3. Educación artística.
4. Educación ética y en valores humanos.
5. Educación física, recreación y deportes.
6. Educación religiosa.
7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros.
8. Matemáticas.
9. Tecnología e informática.

### **Título III**

#### **Modalidades de atención educativa a poblaciones**

##### **Capítulo I**

##### **Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales**

##### **Artículo 46. Integración con el servicio educativo**

La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo. Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos. El Gobierno Nacional expedirá la reglamentación correspondiente.

**Parágrafo 2o.** Las instituciones educativas que en la actualidad ofrecen educación para personas con limitaciones, la seguirán prestando, adecuándose y atendiendo los requerimientos de la integración social y académica, y desarrollando los programas de apoyo especializado necesarios para la adecuada atención integral de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas o mentales. Este proceso deberá realizarse en un plazo no mayor de seis (6) años y será requisito esencial para que las instituciones particulares o sin ánimo de lucro puedan contratar con el Estado.

#### **Artículo 47. Apoyo y fomento**

En cumplimiento de lo establecido en los artículos 13 y 68 de la Constitución Política y con sujeción a los planes y programas de desarrollo nacionales y territoriales, el Estado apoyará a las instituciones y fomentará programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa de aquellas personas a que se refiere el artículo 46 de esta Ley. Igualmente fomentará programas y experiencias para la formación de docentes idóneos con este mismo fin. El reglamento podrá definir los mecanismos de subsidio a las personas con limitaciones, cuando provengan de familias de escasos recursos económicos.

#### **Artículo 48. Aulas especializadas**

Los Gobiernos Nacional, y de las entidades territoriales incorporarán en sus planes de desarrollo, programas de apoyo pedagógico que permitan cubrir la atención educativa a las personas con limitaciones. El Gobierno Nacional dará ayuda especial a las entidades territoriales para establecer aulas de apoyo especializadas en los establecimientos educativos estatales de su jurisdicción que sean necesarios para el adecuado cubrimiento, con el fin de atender, en forma integral, a las personas con limitaciones.

### **Título IV**

#### **Organización para la prestación del servicio educativo**

##### **Capítulo I**

##### **Normas generales**

### **Artículo 72. Plan nacional de desarrollo educativo**

El Ministerio de Educación Nacional, en coordinación con las entidades territoriales, preparará por lo menos cada diez (10) años el Plan Nacional de Desarrollo Educativo que incluirá las acciones correspondientes para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre la prestación del servicio educativo. Este Plan tendrá carácter indicativo, será evaluado, revisado permanentemente y considerado en los planes nacionales y territoriales de desarrollo.

**Parágrafo.** El primer Plan decenal será elaborado en el término de dos (2) años a partir de la promulgación de la presente Ley, cubrirá el período de 1996 a 2005 e incluirá lo pertinente para que se cumplan los requisitos de calidad y cobertura.

**Artículo 80. Evaluación de la educación.** De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo.

Las instituciones que presenten resultados deficientes deben recibir apoyo para mejorar los procesos y la prestación del servicio. Aquéllas cuyas deficiencias se deriven de factores internos que impliquen negligencias y/o responsabilidad darán lugar a sanciones por parte de la autoridad administrativa competente.

### **Título V**

#### **De los educandos**

## **Capítulo I**

### **Formación y capacitación**

**Artículo 91. El alumno o educando.** El alumno o educando es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral. El Proyecto Educativo Institucional reconocerá este carácter.

**Artículo 92. Formación del educando.** La educación debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país.

### **Utilidad de la norma:**

Respecto a los fines de la educación en Colombia se pretende desde esta ley orientar el desarrollo pleno del individuo teniendo presente que en la formación existen procesos que se deben tener en cuenta para la atención de la población con discapacidad cognitiva y permitir que estos educandos tengan un acceso a la educación , que le permita y facilite una participación más activa en sus procesos , donde su formación integral este acorde a las necesidades del contexto, tomando como base el respeto a la vida, a los demás y que sean ciudadanos participes de la práctica democrática, donde su integración a la sociedad les permita el desarrollo de valores convivenciales ,solidaridad y equidad.

De esta manera se genera una conciencia para que esta población sea escuchada y se haga participe de la crítica constructiva para el mejoramiento cultural de la nación, ya que su formación permitirá integrarlos y mejorar sus condiciones de vida.

Frente a la temática de la formación del trabajo esta población vulnerable con discapacidades presenta un reto, ya que se debe involucrar más activamente a programas que le aporten a su proyecto y que los desligue a ser dependientes de otras personas y de esta manera aportar al desarrollo social sostenible.

Dentro de la ley se establece que la población vulnerable debe recibir una enseñanza obligatoria , establecida por niveles de educación de preescolar ,básica y media, y cumplir con parámetros como : educación para a justicia , la paz , la democracia y generar formación de valores humanos, inculcando el respeto por su cuerpo y teniendo en cuenta las necesidades psíquicas , físicas, afectivas según la edad de los educandos, por tal motivo los objetivos de la educación básica pretende orientar la formación de habilidades comunicativas que le permitan al individuo relacionarse con su medio y propiciar la formación de un conocimiento que le permita comprender la realidad de su entorno y consolidar sus propios valores, como solidaridad , tolerancia ,democracia, justicia y convivencia, todo enmarcado frente al actuar de una formación ética que impulse la concientización de su actuar en sociedad.

Es por esta razón que la educación básica propone objetivos específicos en los cinco primeros grados de la educación primaria que afianzan : la formación en valores , el fomento del conocer, el desarrollo de habilidades comunicativas , el pensamiento de desarrollos lógicos que permitan el avance en su proceso de actuar y pensar , la comprensión e interacción con su medio social, cultural y físico que le permite interactuar con responsabilidad y de esta manera poner en práctica los conocimientos para la solución de problemáticas de la cotidianidad, todo esto enmarcado dentro de la participación democrática y el actuar dentro de su contexto , regidos por valores civiles , éticos y morales que apunte a una convivencia social acorde a momento y poderse desenvolver con principios de atomía en la sociedad.

La ley establece que lo anterior debe estar orientado a través de áreas obligatorias y fundamentales que debe ofrecer , el Plan de Estudios y deben estar orientadas por un PEI , estas áreas deben poseer una intensidad del 80% sobre el Pan de Estudio

1. Ciencias naturales y educación ambiental.
2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democrática.
3. Educación artística.
4. Educación ética y en valores humanos.
5. Educación física, recreación y deportes.
6. Educación religiosa.
7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros.

8. Matemáticas.

9. Tecnología e informática.

La ley como ya se ha enunciado tiene dentro del artículo 46 ,capitulo 1 título III Las disposiciones para que el servicio educativo incluya a personas con limitaciones o capacidades excepcionales y obliga a que el servicio público educativo , organice directa o indirectamente acciones pedagógicas o terapéuticas que permitan a que este tipo de población se integre a la cotidianidad de la escuela, además en el artículo 47 establece que el gobierno debe garantizar los presupuestos para fomentar programas que atiendan a población con discapacidad y capacidades excepcionales y deben garantizar la formación de docentes para tal fin.

Para tal fin el gobierno nacional debe incorporar aulas especializadas a los programas de apoyo pedagógico que cubran la atención de estas personas.

Dentro del Plan Nacional de Desarrollo se dispone que cada diez años se deben dar orientaciones claras para dar cumplimiento de los mandatos constitucionales sobre el sector educativo.

La evaluación de los educandos en conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, determina que es el gobierno nacional a través del Ministerio de Educación quien tiene la facultad de velar por la calidad educativa, el cumplimiento de los fines, por la formación moral, intelectual y física de los educandos, por tal motivo debe establecer un sistema nacional de evaluación que permita realizar seguimientos y dar apoyo a las instituciones.

Es por eso que toda la formación y capacitación está centrada en los educandos o alumnos quien debe participar activamente en su formación integral y esta finalidad debe estar enmarcada dentro del PEI, tomando como base para su formación habilidades que favorecen el pleno desarrollo de la personalidad y donde el reconocimiento de la cultura permita la articulación de los conocimientos científicos y tecnológicos , sin olvidar que todo debe estar centrado bajo la formación de valores éticos, morales y religiones.



UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

<b>Título de la norma :</b> Ley 1098 de 2006
<b>Artículo 36 ítem 2</b>
<b>Ubicación del dato:</b> <a href="http://www.oei.es/quipu/colombia/codigo_infancia.pdf">http://www.oei.es/quipu/colombia/codigo_infancia.pdf</a>
<b>Variables De la categoría :</b> Educación, derechos, discapacidad, educación ,apoyos pedagógicos
<b>Reglamentación:</b> Mediante la cual se expide el Código de infancia y adolescencia el cual reglamenta los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad en su artículo 36 ítem 2 estipula: “Todo niño, niña o adolescente que presente anomalías congénitas o algún tipo de discapacidad, tendrá derecho a recibir atención, diagnóstico, tratamiento especializado, rehabilitación y cuidados especiales en salud, educación, orientación y apoyo a los miembros de la familia o a las personas responsables de su cuidado y atención. Igualmente tendrán derecho a la educación gratuita en las entidades especializadas para el efecto”.
<b>Utilidad de la norma:</b> <p>Esta ley dentro del artículo 36 complementa la política de educación establecida en la Ley General, ya que exige que los niños, niñas y adolescentes con cualquier tipo de discapacidad (física, cognitiva, mental o de cualquier otro tipo) sean atendidos por el servicio educativo de manera integral, se le garantice el pleno desarrollo y se les proporcione las condiciones necesarias para que puedan valerse por sí mismos y puedan integrarse a la sociedad.</p> <p>Este artículo destaca la importancia que los niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad, gocen del derecho a la educación gratuita brindándoles todas las ayudas y apoyos pedagógicos que se requieran para que dicha población alcance los logros propuestos en cada uno de los ciclos educativos.</p>





UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

<b>Título de la norma:</b> Decreto 470 de 2007
<b>Ubicación del dato:</b> <a href="http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=27092">http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=27092</a>
<b>Variables De la categoría :</b> Educación, discapacidad
<b>Reglamentación:</b> Art.11 d. “Implementar una Cátedra de discapacidad para las y los profesionales de las diversas áreas de formación profesional y técnica  g. “Propiciar adaptaciones curriculares, proyectos educativos personalizados y modificaciones en los sistemas de evaluación en la educación formal y para el trabajo, como medios de inclusión educativa y social”.
<b>Utilidad de la norma:</b>  Decreto donde se encuentra implícitamente las disposiciones legales con respecto al plan de estudios en referente a la inclusión, en el cual se hace un cambio del plan de estudios formulado en las Ley 115 y se implementa la cátedra que aborda la discapacidad, al respecto el decreto dice: “Implementar una Cátedra de discapacidad para las y los profesionales de las diversas áreas de formación profesional y técnica” Art.11 inciso d.  En ese mismo artículo en el inciso g, hace referencia a la necesidad de una adaptación no solo al plan de estudios sino a todo el plan de estudios, haciendo modificaciones específicas,

según lo requiera. El cual reza “Propiciar adaptaciones curriculares, proyectos educativos personalizados y modificaciones en los sistemas de evaluación en la educación formal y para el trabajo, como medios de inclusión educativa y social”. Acá ya se hace específico, la integración de los planes de estudio a la inclusión de las poblaciones con discapacidad, a través de adaptaciones curriculares para la integración social de los sujetos.

Esta decreto se ha implementado en algunos colegios del distrito apoyando la formación de docentes que permite avanzar en la atención y el reconocimiento de la comunidad educativa donde estos educandos hacen parte del contexto escolar y por ende deben ser tratados en igual condiciones, es por eso que se hace la adaptación a los planes de estudios con la caracterización de esta población y así se determinan tiempos, estrategias de aprendizajes y formas de evaluar.



UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

**Título de la norma: Conpes 166 de 2010**

**Ubicación del dato:**

**<http://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/IGUB/CONPES166.pdf>**

**Variables De la categoría : Educación, discapacidad**

**Reglamentación:**

4. ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD Las siguientes acciones se orientan a generar y fortalecer las capacidades humanas de las PcD, sus familias y cuidadores, y la equiparación de oportunidades para el desarrollo y participación en todos sus ámbitos.

En cuanto a las acciones para fortalecer el acceso a educación, se modificarán los currículos educativos para incluir orientaciones sobre actividad física, educación física incluyente y deporte paralímpico en conjunto con federaciones, ligas paralímpicas, organizaciones de y para PcD y entidades territoriales del deporte y la recreación. Adicionalmente, se implementarán las medidas necesarias para garantizar la accesibilidad física, comunicacional e informativa a los escenarios y prácticas deportivas y recreativas para la participación de las PcD. Por su parte, el ICBF construirá e implementará un programa de atención a familias de PcD en situación de vulnerabilidad. Así mismo, se implementará el Programa Nacional de Alfabetización para PcD, incluyendo la formación de docentes, también se garantizarán los apoyos necesarios para la inclusión educativa durante todo el año lectivo y se definirán estrategias para la participación de NN excluidos del sistema educativo en razón de su discapacidad. 46 El Decreto 1011 de 2006 define Auditoria para el Mejoramiento como “el mecanismo sistemático y continuo de evaluación y mejoramiento de la calidad observada, respecto de la calidad esperada de la

atención de salud” que reciben los usuarios. 35 Para fortalecer la capacidad e inserción laboral de las PcD, se definirán los mecanismos para el acompañamiento en la fase inicial de inserción laboral y para el acceso a la formación para el trabajo de jóvenes adultos con discapacidad. Igualmente se diseñará e implementará un programa de formación y cualificación para cuidadores. Dado que la PPDIS contempla acciones para cuidadores, que en su mayoría son familiares de la PcD y que al dedicarse al cuidado de esta población no logran insertarse al circuito económico, la PPDIS busca opciones productivas para ellos, sin detrimento de su rol de cuidador, rol que también debe cualificarse. Así mismo, se promoverá la participación de las PcD en convocatorias del Fondo Emprender y unidades de emprendimiento. Finalmente, para garantizar la inclusión social de esta población el Gobierno Nacional fortalecerá el acompañamiento a las familias de la Red Unidos de las PcD y construirá e implementará un programa de atención a familias de PcD en situación de vulnerabilidad.

**Utilidad de la norma:**

El estado está obligado de acuerdo al conpes a fortalecer y mejorar las condiciones de las PcD , sus familias y cuidadores permitiendo , la participación en un ambiente cultural ,social , económico y político , a través de acciones que fortalecen el acceso a la educación, modificando los currículos educativos y su adecuación a las necesidades explícitas de la población con discapacidad, además faculta al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar a que implemente un programa de atención a familias con personas con discapacidad en situación de vulnerabilidad .

El estado a través del MEN debe implementar programas de alfabetización, formación de docentes y garantizar los apoyos necesarios para la inclusión educativa en todos los niveles y velar por la calidad de los programas para discapacitados, fortalecer la capacidad de esta población en los procesos de formación laboral y para el acceso a la formación profesional.

De igual manera dentro de su PPDIS ( Políticas Públicas Para Personas Con Discapacidad) , contemplará acciones para los que cuidadores de estas personas , que en su mayoría son familiares y que por su dedicación a su cuidado no tienen la oportunidad de vincularse en el ámbito laboral, se busquen opciones productivas para ellos ,sin descuidar su rol como cuidador



UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

<b>Título de la norma:</b> Ley 1618 de 2013
<b>Ubicación del dato:</b> <a href="http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=52081">http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=52081</a>
<b>Variables de la categoría :</b> Educación, personas con discapacidad, derechos
<b>Reglamentación:</b> Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. <b>TÍTULO I</b>  <b>OBJETO</b>  <b>Artículo 1º. Objeto.</b> El objeto de la presente ley es garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de 2009.  <b>Artículo 11. Derecho a la educación.</b> El Ministerio de Educación Nacional definirá la política y reglamentará el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo. Para lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional definirá los acuerdos interinstitucionales que se requieren con los distintos sectores sociales, de manera que sea posible garantizar atención educativa integral a la población con discapacidad.  1. En consecuencia, el Ministerio de Educación deberá, en lo concerniente a la educación preescolar básica y media:

- a) Crear y promover una cultura de respeto a la diversidad desde la perspectiva de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, como sujetos de derecho, específicamente su reconocimiento e integración en los establecimientos educativos oficiales y privados;
- b) Garantizar el derecho de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales a una educación de calidad, definida como aquella que “forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, que contribuye a cerrar brechas de inequidad, centrada en la Institución Educativa y en la que participa toda la Sociedad”;
- c) Definir el concepto de acceso y permanencia educativa con calidad para las personas con discapacidad, y los lineamientos en el marco de la inclusión;

**Utilidad de la norma:**

Esta ley establece que se debe garantizar y propiciar los derechos de las personas con discapacidad , aplicando medidas de inclusión y toda acción que permita eliminar la discriminación por discapacidad dentro de la comunidad , refuerza los parámetros de la constitución Nacional que toda persona independiente a su condición física tiene derechos de igualdad dentro de la sociedad.

Por tal motivo el MEN debe reglamentar el esquema de atención a la población con discapacidad , la cual debe incentivar el acceso y permanencia a programas de calidad bajo el enfoque de inclusión ,en este aspecto la SED dentro de sus políticas educativas ha fortalecido el programa de inclusión y atención a la población de vulnerabilidad con discapacidades cognitivas , motriz ,sociológica implementando maestros de apoyo al aula y adecuando aulas de atención para este

tipo de población , cabe resaltar que son muy pocas las instituciones educativas que han caracterizado este tipo de problemática y han comenzado sus procesos de transformación en su PEI , por tal motivo esta ley exige caracterizar y orientar la ruta de atención a los educandos con este tipo de discapacidad.



UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

**Título de la norma:** Ley 1346 del 2009

**Ubicación del dato:** <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=37150>

**Variables de la categoría :** Educación

**Reglamentación:**

Por medio de la cual se aprueba "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad". De acuerdo a esta ley en relación con su artículo 24 expresa a dicha población:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

- a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana.
- b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas.
- c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que: a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad. b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan. c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales. d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva. e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas: a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares. b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas. c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.



5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

En el artículo 24, destacan para la población en situación de discapacidad el derecho a la educación sin ningún tipo de exclusión, en igualdad de oportunidades el cual se debe impartir en todos los niveles de enseñanza de manera gratuita, brindándole todas las ayudas interdisciplinarias para su desarrollo académico y social, para lo cual el Estado debe formar maestros cualificados que atiendan los intereses y necesidades de dicha población, así mismo deben atender todos los niveles educativos estableciendo entornos inclusivos. Estos derechos están establecidos teniendo en cuenta el desarrollo integral de las personas discapacitadas desde su libertad y diversidad, desarrollando sus habilidades, actitudes y aptitudes tanto mentales como físicas, permitiendo que estas personas tengan participación abierta dentro de la sociedad tanto a nivel educativo como social.

La ley 1346 de 2009 se encuentra articulada con el Plan nacional decenal de educación 2006-2016 al proponer: **Acceso:** Garantizar y promover por parte del Estado, el derecho y el acceso a un sistema educativo público sostenible con calidad, permanencia y pertinencia, en condiciones de inclusión en todos los niveles del sistema educativo. **Permanencia:** Asegurar un sistema educativo coherente con los contextos y todos los niveles, que responda con las necesidades, caracterizaciones y exigencias del entorno, que reconozca la diversidad cultural, étnica y las creencias culturales. **Equidad:** Promover la participación de la población vulnerable, con necesidades educativas especiales. Garantizar los apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos para minimizar las barreras en el aprendizaje. El Plan nacional decenal promueve, garantiza y asegura a las personas en situación de discapacidad el derecho a la educación el cual debe brindarse de manera adecuada, pertinente y de calidad, respondiendo a la diversidad y pluralidad de los mismos, brindándole las condiciones necesarias para que desarrollen al máximo sus potencialidades y su participación activa en la sociedad.

**Utilidad de la norma:**

Esta ley "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad" dispone en el artículo 24 que los estados gubernamentales deben reconocer el derecho a la educación de las personas con discapacidad, para hacer efectiva esta norma, se debe partir sobre la base de igualdad de oportunidades sin discriminación alguna, tomando como instrumento un sistema de educación inclusiva en todos los niveles de la educación a lo largo de su proceso de formación.

Con el fin de desarrollar y potenciar el sentido de dignidad, autoestima, el respeto por la diferencia, potenciando la calidad humana, las libertades y la diversidad, además de maximizar los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad y permitir su reconocimiento ante la sociedad por sus esfuerzos y logros.

Por tal motivo se le exige al estado que las personas con discapacidad no queden fuera del sistema educativo y que los niños con NEE no sean aislados de la enseñanza que debe ser obligatoria, sin costos y de calidad.

El estado tiene la obligación de generar la posibilidad de que las personas con discapacidad tengan un proyecto de vida que le permitan integrarse a la comunidad, por lo tanto, el estado a través del ministerio debe adoptar medidas como:

Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa y fomentando formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y movilidad, facilitar el aprendizaje del lenguaje de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas, asegurar la educación de las personas ciegas, sordas y sordo ciegos, y adaptar entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

El estado a través del MEN debe adoptar medidas que permita la capacitación de maestros, incluidos maestros con discapacidad que estén cualificados en lenguas de señas o Braille y formar profesionales o personas que trabajen en los ámbitos educativos y deben siempre tener como finalidad la formación para el apoyo a las personas con discapacidad.

Por otro lado este grupo de población debe tener acceso a la educación superior, la formación para adultos, la educación técnica, durante todo su proceso de aprendizaje en todos los niveles sin ser excluidos , ni discriminados y al igual tener las mismas condiciones que los demás.

Esta ley está articulada en el Plan Decenal de Educación , al garantizar el acceso , la permanencia y la equidad para todos los individuos que se encuentren dentro del sistema educativo público, haciendo sostenible y teniendo en cuenta criterios de calidad para las personas con discapacidad.

**Anexo 3**

CARGO	CODIGO
Grupo focal Coordinador(as)- Orientadoras	GFCO
Profesora de NEE	GFCOPNEE3
Coordinadora Convivencial jornada tarde.	GFCOCT2
Coordinadora Convivencial jornada mañana	GFCOCCJM
Coordinador académico	GFCOCA
Orientadora jornada tarde	GFCOJT1
Orientadora jornada tarde	GFCOJT2
Orientadora jornada mañana	GFCOM1

CARGO	CODIGO
Grupo focal de docentes	GFD
Docente 1	GFD1
Docente 2	GFD2
Docente 3	GFD3
Docente 4	GFD4
Docente 5	GFD5
Docente 6	GFD6

**GRUPO FOCAL DE COORDINADORES-DOCENTES NEE.**

**HORA: 11:30-A.M/12:30. FECHA: 6-MAYO-2014**

**LUGAR:**

**SALON COORDINACION ACADEMICA**

**GFCOM1:** Orientadora de la jornada de la mañana.

**GFCOCM3:** Coordinadora de Convivencial de la jornada de la mañana

**GFCODNEE3:** Docente que atiende a los niños de N. E.E.

**GFCOCT24:** Coordinadora convivencial de la jornada de la tarde.

**GFCOA:** Coordinador Académico. (Estuvo presente pero no participó).

**GFCOOJT1:** Orientadora sede B. (Estuvo presente pero no participó).

**GFCOOJT2:** Orientadora sede A. (Estuvo presente pero no participó).

## **Entrevistadoras**

### **¿Cuál fue el proceso que llevo el colegio, para llegar a ser una IED de inclusión?**

**GFCOM1:** En este colegio el énfasis de inclusión se puede decir, que fue una iniciativa iniciada por los docentes que estaban en ese momento (2010) entre ellos Lucy. Ellos hacen una lectura de la realidad que no era desconocida, pero frente a la cual existía indiferencia (hago referencia a los niños con discapacidad). En ese año de manera particular los mismos profesores hicieron un levantamiento de información y lograron identificar entre 30 y 35 niños con alguna discapacidad, este trabajo culmino con un diagnóstico a nivel institucional.

En ese época no se hablaba del déficit de coeficiente intelectual (para nosotros eran niños que tenían alguna dificultad). Ellos fueron identificados en su mayoría por los docentes. A cada uno se les empezó a una carpeta, en la que se registraban los aspectos relevantes de la vida escolar y todo lo que le acontecía diariamente en el colegio. Esto nos permitió llevar un control y realizar un “diagnostico” de cada niño.

De esta carpeta tuvo conocimiento la rectora quien decidió llevarla a la secretaria de educación distrital para así poder soportar la solicitud de nombramiento de una educadora de apoyo. Es así como llega Carmen Banderas a acompañarnos en este proceso, que reitero fue fruto del esfuerzo y de los docentes como una forma de apoyar y ayudar a las familias.

### **Cuentan ustedes que hacían un diagnóstico. ¿Qué resultados se obtuvieron de ese trabajo? por ejemplo ¿Cuál fue la discapacidad que con más frecuencia encontraron en los estudiantes de primaria?**

**GHCODNEE3:** A la institución fueron llegando niños con diferentes tipos de discapacidad. Estas eran identificadas (diagnosticadas) en el aula, por los docentes una vez se iniciaba el proceso de formación. Ese tema fue muy complejo porque los niños llegaban sin ningún diagnóstico y eran matriculados por los papás en el colegio como niños “normales” pero la realidad era que presentaban dificultades no tanto físicas sino cognitivas.

**GFCOCA:** Como dice Cecilia, el docente realizaba como un diagnóstico de la limitación que presentaban esos niños y a partir de ese trabajo se exploraron un sin número de estrategias, para poder trabajar con ellos y mostrar avances a los padres. En ese momento se hacía aún más difícil el trabajo que realizaba el docente, puesto que no se contaba con el examen de Coeficiente Intelectual como herramienta de diagnóstico.

Nuestros inicios en el tema de inclusión fueron esos, la realidad y la necesidad manifiesta por el número cada vez mayor de niños en situación de discapacidad nos obligó a generar estrategias propias, propuestas por la profesora de NEE y los docentes. Después empezó a llegar secretaria de educación con el programa de inclusión, pero en este proceso nosotros trabajamos 7 años solitos.

**GFCOCT2:** La comunidad poco a poco se fue enterando que aquí no se rechazaban a los niños por tener alguna discapacidad y comenzó a llegar cada vez un número mayor de ellos. Recuerdo por ejemplo que un chico sordo que permanecía solito y al cual nunca le habían prestado atención, ni ayuda aquí en la localidad, estaba prácticamente abandonado, valga así decirlo y a pesar de que Aura María decía que ¿cómo íbamos a recibir ese niño si no teníamos alguien que manejara el lenguaje de señas y no sabíamos cómo manejarlo?, finalmente yo me arriesgue a recoger el niño y trabajar con él. Lo saque hasta quinto de primaria, logre que pudiera integrarse al aula regular, posteriormente se hizo la gestión para que el niño fuera trasladado a un colegio en San Francisco que atendía niños sordos.

Esta historia es muy bonita y le cuento porque para poder ayudar a este niño tanto la orientadora como la directora que era yo, hicimos por nuestra cuenta un curso de lenguaje de señas alcanzamos el nivel 3 y con ese nivel 3 ellas se defendían en el salón.

**GFCOCT2:** Esa fue una bonita experiencia que nos permitió como institución decidir no ser un colegio para niños con limitación auditiva (sordos).

**¿Cuándo se tomó la decisión de ser una institución inclusiva, fue necesario implementar cambios en el colegio?**

**GFCOCT24:** cuando se inició eran pocos niños y se atendían en orientación, después la señora Rectora gestiona para que nombraran profesora de NEE, logrando que enviaran a la profesora Carmen Banderas y posteriormente a la profesora Ana María Gil, quienes fueron adecuando un espacio para poder atender a los niños y a las niñas del programa de NEE, poco a poco se ha dotado de material lúdico, el cual se encuentra en un aula asignadas para este fin.

**GFCOCM3:** consideramos que es un lugar que resulta acogedor para la atención de los estudiantes de NEE, no solo por el material encontrado allí, también lo es por estar en un lugar alejado de los demás salones evitando el ruido y la interrupción de los demás estudiantes.

**GFCODNEE3:** parece un parquecito infantil, pero los estudiantes de bachillerato también se divierten, y evita que se cansen cuando realizan los trabajos asignados.

**¿Cuáles acciones fueron iniciadas por la IED respecto a los planes de estudio y por medio de qué estrategias pedagógicas fueron implementadas?**

**GFCODNEE3:** En el plan de estudios estamos en los ajustes. Afortunadamente con el profesor Carlos iniciamos este año (2014), (pues anterior a esto no existe proceso alguno que dé cuenta de esto). Pero nosotros en este momento entendemos la necesidad de ajustar el plan de estudios a las necesidades reales de nuestros niños con NEE. Justamente la próxima semana se hará la presentación de dichos ajustes para discutirlos ante el comité y me imagino que posteriormente en consejo académico.

**GFCOM1:** Quiero hacer una acotación, Carmen inicia con los PEP (Proyecto educativo personalizado), teniendo en cuenta la pedagogía conceptual dentro del cual se contemplan varias dimensiones: cognitiva, afectiva expresiva, y basados en eso, con posterioridad se pretende realizar un plan de estudio personalizado con el acompañamiento de la profesora de inclusión.

**Entrevistadora:** **¿Y usted o alguno de quienes nos acompañan puede decir que perseguía la institución con esos planes que acaban de mencionar?**

**GFCOM1:** En esos planes se encontraban integrados familia, el maestro, se discutía sobre las causas que provocaban la inasistencia escolar de estos niños (hasta la rectora en ocasiones intervenía) , pero todos esos procesos no fueron sistematizados, es decir que esas experiencias se perdieron y además no se logró permear el plan de estudios, se siguió trabajando de la misma manera hasta el día de hoy.

**GFCODNEE3:** perdón es que acordándonos de cosas no se tocó el Plan de estudios pero si se tocó el PEI y el Manual de convivencia,

**GFCOM1:** De ahí se conoce el tema de inclusión mediante el programa “EDUCACIÓN PARA TODOS” que está contenido en el PEI. El resultado de esta capacitación y de otros encuentros fue incluso un capítulo de NEE.

**GFCOCT2:** Yo quisiera hacer una aclaración a la intervención de la profe Carmen; puesto que si bien hasta este año 2014 se está haciendo la sistematización del cambio del plan de estudios, este proceso inicio desde el año 2010. Yo sé que los profesores hoy están manejando la evaluación a través de los niveles de desempeño (1 a 3). Entonces si estamos hablando de niveles de desempeño en los cuales se han fijado unos criterios mínimos básicos a alcanzar por parte del estudiante, estamos hablando de una modalidad de evaluación, que toca el currículo, que cuenta o mejor dicho que debería contar para este caso con un plan de estudio exclusivo para niños con NEE.

En la actualidad esta modalidad es vigente en la institución, (niveles de desempeño), para la totalidad de los estudiantes y no de forma exclusiva para niños con NEE y sin que obedezca a un plan estructurado para ellos.

Ahora no se puede desconocer que algunas de las estrategias, se han retomado de niños que pertenecen al programa de inclusión, son las que en este momento fortalecen el trabajo que se lleva a cabo con ellos. Pero como ya indique anteriormente, esto no está sistematizado y debidamente socializado. Dichas estrategias en la práctica han sido validadas y lo que persiguen



es la flexibilización del currículo y por consiguiente del plan de estudio para estudiantes con NEE.

**GFCOCCJM:** Yo quiero contar como ha sido parte del proceso y además quiero resaltar que este trabajo se ha realizado por etapas, algunas con mayores aciertos que otras pero no menos importantes porque de los vacíos y fallas que se detectan en la práctica han permitido fortalecer los procesos.

No todas las materias representan dificultad para los niños con NEE, existen espacios donde los avances son mínimos y otras en las que se logra superar los obstáculos que provocan sus discapacidades.

**GFCOCCJM:** En algún momento recordemos se hizo un diseño de guías para los niños para el programa de inclusión. No se puede dejar de lado el trabajo que se ha hecho en formación vocacional, que hace parte del currículo y esta direccionado a los niños del programa de inclusión; con ellos periódicamente se programan talleres en día especiales que les da herramientas para desempeñarse en los diferentes contextos que la vida les presente a futuro, y eso indudablemente es curricular y facilita la flexibilización del plan de estudios.

En el 2010 se inicia un trabajo con algunos niños con NEE en relación a unas asignaturas especiales, este trabajo consistió en fortalecer el plan de estudio individualizado, basado en los niveles aprendizaje y el avance de estos niños fue notorio.

**GFCOM1:** Para ese año **no** se hablaba de flexibilización curricular, sino de estrategias que permitieran a los niños aprender a leer y a escribir. Se hacían planes de familia, planes de aula, planes desde la orientación escolar, plan casero, (no se llamaba plan familia como ahora, se llamaba plan casero).

Yo conocí un borrador en el que estaba descrito el proceso sobre esos niveles de desempeño e inclusive, creo no estoy segura si se incorporó al manual de convivencia. Sin embargo estoy de acuerdo con las intervenciones en la que se hace referencia a la falta de sistematización que den

cuenta de los avances y limitaciones de las acciones emprendidas. “En gran parte se puede decir que se perdió información muy valiosa y en muchos casos es volver a empezar”.

Yo pienso que ese documento no puede perderse pues fue un trabajo fuerte del grupo de docentes de básica primaria del 2010, 2011 y 2012 y habrá que rescatarlo, y pues esta investigación que ustedes realizan es una oportunidad para retomar esa iniciativa, que está directamente relacionado con los planes de estudio.

Ahora también agrego y nuevamente destaco que ese trabajo se está perdiendo, actualmente lo que se logró establecer como proceso no se lleva a cabo al interior del aula de clase y mucho menos responde a las necesidades de los niños NEE, yo me pregunto ¿por qué?, se supone que ha sido cambiado pero no hay claridad sobre cuáles fueron los argumentos sobre los que se decidió cambiar y mucho menos no es claro, cómo se debe hacer.

### **¿Qué otros actores han intervenido en el proceso inclusión iniciado por las IED?**

**GFCOCT2:** Ese trabajo de flexibilización también ha involucrado a los padres, ellos ahora entienden mejor lo que se hace dentro y fuera del aula con cada uno de sus hijos, ellos ahora comprenden por qué sus hijos no pertenecen al mismo plan de estudio de los niños que no tienen discapacidad y porque hacen parte del programa de inclusión.

**GFCOPNEE3:** Sí, en la misma dirección de la intervención anterior, a los papás se han logrado sensibilizarlos sobre la necesidad de aceptar que sus hijos tienen alguna discapacidad y su realidad. Ese es el primer paso para poderlos ayudar “ese trabajo de sensibilización se hizo con bombos y platillos”.

**GFCOCT2:** En este colegio desde 1998 se viene trabajando en tres objetivos del plan de desarrollo que son claros: Primero el proyecto de educación sexual, en que se han hecho múltiples esfuerzos por involucrar de manera activa a la familia. Segundo: Es lo relacionado con necesidades y proyecto de vida, apuntándole a los tres desarrollos, en los que estaban involucrados la familia, los grupos sociales más cercanos, niños, instituciones de apoyo, y tercero, lo que ustedes están tocando es la parte académica que es uno de los componentes del

programa de inclusión el cual tiene varias líneas de acción una de ellas es en relación con los planes de estudios y evaluación, que corresponde a las IED en primera instancia, los Cadel, la Secretaria de educación distrital y el Ministerio de educación nacional. Este último como el encargado de diseñar la política pública. Las otras tienen que ver con proyección a la comunidad y lo de formación vocacional.

**GFCODNEE3:** La primera capacitación la tuvimos por parte de la secretaria de educación distrital obviamente y también nos acompañó en el proceso la corporación Síndrome de Down. Esa capacitación la recibimos todas las personas que nos encontrábamos en ese momento vinculados con la institución.

**Los docentes vinculados a las IED que son directores de grupo y orientan algunas asignaturas en aula regular y/o especial en los cursos de básica primaria, ¿Cuentan con la formación necesaria, que les permita llevar el proceso de inclusión?**

**GFCOCM1:** Tal como se narró aquí en una de las intervenciones cuando nosotros comenzamos, nos llegaron niños sordos nadie nos mandó sino vimos una necesidad y por eso dos de los docentes decidieron por cuenta propia iniciar una formación en lenguaje de señas. Con esto quiero decir que no estábamos preparados porque la Universidad no nos forma para enfrentar este tipo de situaciones. Las universidades y especialmente las facultades de educación en Colombia, forman al docente para los escenarios normales, pero no conozco programas de formación profesional a nivel de pregrado o aún mejor a nivel de especialización o maestría con direccionamiento a discapacidad de cualquier tipo para población vulnerable, en este caso, niños con NEE, para grados primaria.

Para quienes hemos escogimos esta profesión la necesidad de atender de manera adecuada a un sin número de población escolar es lo que nos ha forzado a capacitarnos, en muchos casos siguiendo el modelo de autoformación, que se enriquece mediante la experiencia y en la interacción con compañeros.

**Entrevistadora:**

**Con lo que ustedes acaban de mencionar, se puede entonces decir. ¿Qué los docentes no están debidamente formados para orientar los procesos académicos, de los niños con NEE?**

**GFCODNEEE3** Yo quiero hacer un símil, que creo cae muy bien: nosotros no estamos capacitados para ser padres, pero de igual manera lo tenemos que aprender a ser. Para muchos docentes encontrar en sus salones niños con diferentes discapacidades se convierte en un reto como profesional. A veces para algunos de ellos ha sido frustrante porque no encuentran las herramientas para poder hacer frente, sin embargo y afortunadamente tenemos más experiencias en las que el docente dotado de una gran capacidad humana logra sacar adelante procesos con estos niños.

Con esto lo que quiero decir es que la formación no es lo único que determina el éxito con estas poblaciones, los que estamos comprometidos con nuestra profesión, sacamos lo mejor de nosotros para ponerlo al servicio de la comunidad, este trabajo se hace muchas veces con la uñas, el apoyo al docente no es el mejor, cada vez existen menos incentivos hacia este, pero aun así en la mayoría de los casos se da lo mejor como profesional y cómo ser humano.

**COCCJM:** En relación con esto, considero que todos los docentes están dispuestos a iniciar procesos de formación, pero desde la política pública no son claras las estrategias para lograrlo. Lo digo porque si el docente quiere ingresar a un programa de especialización o maestría debe primero garantizar el cumplimiento de las 1200 horas que exige la secretaria. En ese sentido hace falta comprometer al Estado pero sin desatender a los niños, son ellos desde la política pública los que deben esbozar las estrategias que permitan mayores niveles de formación docente sin que esto ponga en riesgo la atención a los niños en cualquiera de los programas propuesto en el PNDE.

**GFCOCT2:** Pero este compromiso debe ser en doble vía, es decir que los docentes que obtengan el beneficio de formación una vez lo estén, pongan al servicio de la comunidad lo aprendido y no pase lo que viene sucediendo y es que una vez formados hacen uso de su derecho de traslado y se van sin que la comunidad educativa se vea beneficiada por su formación. Esta situación la ha vivido el Colegio Argentina de la manera que se las narro.

**GFCOM1:** Bueno, del correo de Adriana me llegó un documento de los avances de la conversación académica de los niños que presentan barreras en el proceso de aprendizaje obviamente de los profesores que han querido aportar se ha conversado con ellos sobre todo y ellos han hecho comentarios, encuestas en esos procesos, chévere y bonito porque es una manera de sensibilizar es más que hacer una investigación o por lo menos en mi caso más que hacer una lograr llegar al corazón de las personas porque hay muchas personas, niños y niñas que lo necesitan entonces yo creo que cuando nosotros miramos sobre nuestra práctica es cuando construimos país porque estamos mejorando, perfilando nuestras prácticas.

### **GRUPO FOCAL DE DOCENTES**

**HORA: 11:30-A.M/12:30. FECHA: 7-MAYO-2014**

**LUGAR:**

**SALON 11**

**Entrevistadora: ¿La información contenida en el PNDE, como parte de la política pública educativa, permite a usted como docente establecer un proceso claro respecto a los niños con NEE que llegan cada año a la IED?**

**GFD3:** La información no es clara, además es entregada en forma esporádica y no tiene un énfasis preciso, ni tampoco se le ha realizado seguimiento alguno, bueno al menos en el tiempo que yo llevo trabajando con la institución. Conocemos la política pública a grosso modo (brochazos), pero que a partir de la política pública se haga un plan de trabajo dentro de la institución donde una persona especializada en este campo haga con nosotros algún tipo de trabajo direccionado a la atención de los niños con NEE, esto no se ha hecho.

En el caso de primaria, en la sede Santa Rosita no hemos recibido ningún apoyo frente a cómo desarrollar el trabajo con los niños de NEE, y de esta manera atender el tema de inclusión.

**Investigadora: ¿A qué hace referencia usted cuando habla del escaso apoyo que ha recibido respecto al trabajo a desarrollar con los niños NEE?**

**GFD1:** Hago referencia al profesional de apoyo de NEE, quien focaliza la atención en la sede principal. Hay que tener en cuenta que es una sola persona para toda la institución, y acá digamos, no hay presencia de este profesional.

Investigador **¿Es decir que el profesional de apoyo de NEE, solo atiende en la sede principal**

**GFD1:** No, en esta sede también pero de manera ocasional. Aquí es necesario colocar lo que pasa en el argentina.... señalado por el mismo docente o uno diferente!!!

**GFD2;** yo creo que estamos muy distantes de lograr los objetivos planteados en la política pública y llegar hacer realmente una institución inclusiva.

El docente sabe que llegan niños con alguna discapacidad, así como hay otros que ya están en la escuela. Entonces cada docente hace su mejor esfuerzo, pero siendo sinceros cuando los niños llegan a la institución no hay nada que de verdad responda a la necesidades que tienen, empezando por que llegan sin un diagnostico que dé cuenta de la discapacidad que presentan.

**GFD3:** Otro aspecto que dificulta el trabajo con los niños de NEE, es que no hay una adaptación del currículo; entonces cada profesor de manera autónoma hace un reconocimiento de las necesidades de cada uno de sus estudiantes e intenta cumplir con los objetivos propuestos en el PNDE, aun desconociendo lo que realmente esto implica.

**GFD3:** Cada profesor reconoce a su estudiante e identifica sus necesidades y de acuerdo a eso empieza adaptar los contenidos, los objetivos, los logros, evaluación y demás componentes del plan de estudio, sin embargo este trabajo lo realiza el docente sin ningún direccionamiento, pasando por alto el proceso que desde la política pública se ha diseñado para lograr atender de manera adecuada la población con discapacidad.

**Investigador:**

**Vacío de información**

1. los indicadores de seguimiento propuestos para medir el grado de avance de los objetivos de inclusión en PNDE tienen en cuenta las dificultades reales de contexto identificado por los docentes.

1. ¿Qué dificultades identifica usted para que los objetivos planteados en el PNDE direccionados a la inclusión no se vean reflejados en su quehacer docente?

**GFD1:** Una de las primeras dificultades es la falta de diagnóstico con la que llegan los niños de NEE al salón de clase. La institución recibe niños por montón sin tener en cuenta las reales necesidades que cada uno de ellos presenta.

De un día para otro el gobierno decide que las IED deben empezar a recibir niños con discapacidad, esto se hace sin tener en cuenta la capacidad de cada institución educativa (planta física, número de docentes) es decir sin ningún criterio, solamente por mostrar indicadores de cumplimiento o de gestión y evidenciar que se está abordando el tema de inclusión.

**GFD3:** En nuestro caso (ciudad bolívar argentina) no se cuenta con el número de docentes formados para atender niños con NEE, en la actualidad se cuenta con dos docentes de NEE, y cuatro orientadoras lo cual no es suficiente teniendo en cuenta que como en mi caso; en un solo salón hay entre 5 y 6 niños con discapacidad de diferente naturaleza.

**GFD1:** los profesores no tenemos el apoyo que se requiere para realizar de manera adecuada los procesos académicos y de formación, en especial con los niños NEE. Para responder adecuadamente con el proceso de inclusión se requiere de un trabajo articulado que involucre a toda la comunidad educativa.

El trabajo con los estudiantes de NEE al interior del salón de clase no debe recaer solo en el docente director de curso, éste debe estar acompañado de un equipo interdisciplinar conformado por la educadora especial, terapeuta del lenguaje, psicóloga, fonoaudióloga entre otros profesionales, que posibiliten el cumplimiento de los objetivos de inclusión propuestos por el PNDE.

**GFD 3:** Como ejemplo de lo expuesto por el profesor 1 en mi salón asisten 37 estudiantes de los cuales 1 ó 2 presentan algún tipo de discapacidad cognitiva, es en este momento que como docente siento que no estoy debidamente capacitada para orientar de manera flexible los contenidos académicos hacia esta población. para lograr articulación con los objetivos del PNDE se requiere más que vocación, entrega, mística (magia), por parte del profesor, éste necesita encontrar una oferta académica que le permita formarse de manera adecuada adquiriendo las herramientas necesarias para intervenir efectivamente en poblaciones en condición de discapacidad cognitiva.

### **Vacío de información**

1. ¿consideran ustedes que los docentes como guía de los espacios académicos comprende la dimensión que tiene la política pública (PNDE) de inclusión?

**GFD3:** de manera personal yo creo que muchos de mis compañeros nos hemos interesado por conocer de manera global el PNDE, sin embargo como dije son esfuerzos que se realizan de manera individual.

En referencia con el tema de inclusión la política es muy amplia y es complejo implementarla sin la intervención institucional. Actualmente se está llevando a la práctica los procesos inclusivos por parte del docente por intuición y en muchos de los casos el resultado que se obtiene es capitalizando la experiencia del docente.

**GFD4:** la finalidad de los procesos inclusivos en la institución es lograr que los estudiantes que presentan algún déficit cognitivo no se sientan discriminados ni vulnerados en su proceso de aprendizaje. Al contrario es lograr una buena relación con sus pares incentivando los trabajos académicos independiente que ellos no tengan la misma habilidad cognitiva.

Existen diferentes criterios con los que se mide el grado de inclusión, para mí por ejemplo que el docente este realizando un buen proceso en el aula con esos estudiantes es medido por el grado de bienestar (felicidad) de esta población.



**Anexo 4**



**COLEGIO CIUDAD BOLIVAR ARGENTINA**

Institución Educativa Distrital

“Trascendemos con amor, ejemplo y servicio”

**HACIA UNA ESCUELA NUEVA Y PARTICIPATIVA**

Legalización de Estudios de Educación Básica y Media (Pre-escolar a Once)

RESOLUCION No. 6025 de diciembre 22 de 2006 / NIT 830.066.973-6 / DANE 11100196559



**PLAN DE AULA TERCER PERIODO**

**CAMPO DE PENSAMIENTO:** Científico **ÁREA:** Ciencias Naturales **CURSO:** CUARTO **JORNADA:** Mañana y Tarde

**LOGRO:** Describir las características físicas de la Tierra y sus movimientos.

**PROPÓSITO AFECTIVO:** Mantiene su interés constante por los movimientos y desplazamientos de los seres vivos y objetos.

**PROPÓSITO COGNITIVO:** Comparar movimientos y desplazamientos de seres vivos y objetos.

**PROPOSITO EXPRESIVO:** Elabora modelos de la tierra sus movimientos y estructuras.

<p>JULIO</p>	<p><b>MANIFESTACIONES DE ENERGIA</b></p>	<p><b>AFECTIVA - Motivación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecturas guiadas para generar conciencia de las manifestaciones y transformaciones de la energía como recurso natural.</li> <li>• Presentación de los espacios de zona verde y la huerta para generar prácticas vivenciales en torno a las manifestaciones de la energía.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lupa</li> <li>• hojas</li> <li>• huerta</li> <li>• zonas verdes</li> <li>• materiales reciclables</li> </ul>	<p>Los criterios de evaluación</p>
--------------	--	---	---	------------------------------------

		<p><b>COGNITIVA - Modelación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de talleres y guías secuenciales para que el proceso de las manifestaciones de la energía sean secuenciales y de tal manera puedan ser visualizados.</li> </ul> <p><b>EXPRESIVA - Simulación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción de maquetas donde se evidencia la energía que se manifiesta en el colegio.</li> <li>• Trabajo en grupo que propicie la modelación de diferentes maquetas y experimentos.</li> </ul>	<p>para este proceso de enseñanza-aprendizajes son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El seguimiento de instrucciones</li> <li>▪ Desarrollo de los trabajos, guías, experimentos</li> <li>▪ Creatividad en las presentaciones.</li> <li>▪ Presentación de los trabajos a tiempo</li> <li>▪ Cuidados de los recursos y espacios que nos brinda el colegio.</li> </ul>
--	--	---	---

**POLÍTICA PÚBLICA EN DISCAPACIDAD INTELECTUAL, UN ESTUDIO DE CASO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CIUDAD BOLÍVAR ARGENTINA**

CATEGORIAS	Ley 1098 de 2006, Artículo 36, ítem 2	Decreto 470 de 2007	Ley 1346 del 2009	Decreto 366 de 2009	Ley 1618 de 2013, Art.2 ítem 2, Art. 11 ítem 1 inciso e)	Plan Nacional Decenal de Educación. Capítulo 1. Desafíos de la educación en Colombia. Tema II. Educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía. Macroobjetivo : 1. Inclusión, diversidad, diferencia, identidad y equidad.
INCLUSION		<p><b>Art.11.</b> Es necesaria la plena <u>inclusión</u>, garantizando la calidad de vida escolar.  <b>Inciso g.</b> Propiciar adaptaciones curriculares, proyectos educativos personalizados y modificaciones en los sistemas de evaluación en la educación formal, como medios de <u>inclusión educativa</u>.</p>	<p><b>Art. 24</b>  <b>Item 1.</b> Los Estados Partes asegurarán un sistema de <u>educación inclusivo</u> a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida.  <b>Item 2.</b>  <b>Inciso b)</b> Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria <u>inclusiva</u>, de calidad y gratuita</p>		<p><b>Art. 2. Definición.</b>  <b>Item 2. Inclusión social:</b> Es un proceso que asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades, y la posibilidad real y efectiva de acceder, participar, relacionarse y disfrutar de un bien, servicio o ambiente, junto con los demás ciudadanos, sin ninguna limitación o restricción por motivo de discapacidad, mediante acciones concretas que ayuden a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.  <b>Art. 11. Derecho a la educación.</b>                      El Ministerio de Educación Nacional definirá la política y reglamentará el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la <u>inclusión del servicio educativo</u>.  <b>Item 1.</b>  <b>Inciso c)</b> Definir el concepto de acceso y permanencia educativa con calidad para las personas con discapacidad, y los lineamientos en el marco de la <u>inclusión</u>.</p>	<p>Diseñar y aplicar políticas públicas que garanticen una educación basada en: Principios de equidad e <u>inclusión</u>.  <b>Objetivo 2.</b> Fomentar la <u>inclusión</u>, mediante la tolerancia y el respeto, con estudiantes y comunidad educativa.  <b>Objetivo 3.</b> Desarrollar una educación de calidad que garantice la <u>inclusión social</u>.  <b>Objetivo 5.</b> Fomentar una educación que garantice el desarrollo humano integral a través de la <u>inclusión social</u>.  <b>Acciones</b>  <b>9.</b> Reformar planes y programas educativos, de manera que su desarrollo genere alternativas a problemáticas de <u>inclusión</u>.  <b>Capítulo 2. Garantías para el cumplimiento pleno del derecho a la educación en Colombia.</b>                      Tema VII: Equidad: Acceso, permanencia y calidad.  <b>Macroobjetivo:</b>  <b>1.</b> derecho a la educación  <b>Objetivo 1.</b> Garantizar y promover, por parte del Estado, a través de políticas públicas, el derecho y el acceso a un sistema educativo público que asegure la calidad, la permanencia y la pertinencia en condiciones de <u>inclusión</u>. <b>Macroobjetivo 7.</b>  <b>Necesidades Educativas especiales</b></p>
DISCAPACIDAD	<p><b>Art. 36:</b> la <u>discapacidad</u> se entiende como una limitación física, cognitiva, mental, sensorial o cualquier otra, temporal o permanente de la persona para ejercer una o más actividades esenciales de la vida cotidiana.</p>	<p><b>Art.3°:</b> la siguiente definición tendrá el alcance indicado a continuación:  <b>Discapacidad:</b> La comprensión de la <u>discapacidad</u> es amplia y considera una variedad de orientaciones; así para esta PPDD se asume como un concepto complejo y multicausal cuya comprensión requiere la no-adscripción a posturas dicotómicas, unidimensionales y excluyentes sino la adopción de diversas posturas conceptuales. A esto se suma que la <u>discapacidad</u> es un concepto dinámico porque es el resultado de la interacción entre la persona y el ambiente en que vive. En este orden de ideas, se debe tener en cuenta que la <u>discapacidad</u>:                      a. No responde a un único concepto                      b. En el momento actual no existe un consenso universal en su significado y                      c. Como lo explica su definición no es un simple ejercicio semántico sino que adquiere importantes implicaciones en investigación social económica y política. <b>Art. 11°. SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN.</b> Considerando la educación como un derecho fundamental de las personas con <u>discapacidad</u> y responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia.  <b>Inciso f.</b> Formular y ejecutar procesos pedagógicos que incluyan a la población con <u>discapacidad</u>, adecuando o fortaleciendo las estructuras que para tal fin se han implementado, como las aulas de apoyo especializadas.  <b>Inciso l.</b> Promover campañas de sensibilización en la comunidad educativa para: transformar los imaginarios existentes y lograr la igualdad material y la no discriminación en los procesos de integración educativa de la población con <u>discapacidad</u>.</p>	<p><b>Art. 24</b>  <b>Item 1.</b> Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con <u>discapacidad</u> a la educación.  <b>Inciso b)</b> Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con <u>discapacidad</u>, así como sus aptitudes mentales y físicas.  <b>Inciso c)</b> Hacer posible que las personas con <u>discapacidad</u> participen de manera efectiva en una sociedad libre.  <b>Item 2.</b> Los Estados Partes asegurarán que:  <b>Inciso a)</b> Las personas con <u>discapacidad</u> no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con <u>discapacidad</u> no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria  <b>Item 3.</b> Los Estados Partes garantizarán que los niños y las niñas con <u>discapacidad</u> tengan derecho a expresar su opinión libremente sobre todas las cuestiones que les afecten..</p>	<p><b>Art. 4°:</b> Atención a estudiantes con <u>discapacidad cognitiva</u>, los establecimientos educativos que reporten matrícula de estudiantes con <u>discapacidad cognitiva</u>, deben organizar, flexibilizar el plan de estudios y los procesos de evaluación de acuerdo a las condiciones y estrategias establecidas en las orientaciones pedagógicas producidas por el Ministerio de Educación Nacional. Así mismo, los docentes de nivel, de grado y de área deben participar de didácticas flexibles pertinentes para la atención de estos estudiantes.</p>	<p><b>Art. 2°.</b> Definición:  <b>Item 1.</b> Personas con y/o en situación de <u>discapacidad</u>: Aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo que, al interactuar con diversas barreras incluyendo las actitudinales, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.  <b>Art.7.</b> Derechos de las niñas y niños con <u>discapacidad</u>.  <b>Item 5.</b> El Ministerio de Educación o quien haga sus veces establecerá estrategias de promoción y pedagogía de los derechos de los niños y niñas con <u>discapacidad</u>.  <b>Art. 11, Item 1, inciso c)</b> Definir el concepto de acceso y permanencia educativa con calidad para las personas con discapacidad, y los lineamientos en el marco de la inclusión;</p>	

**POLÍTICA PÚBLICA EN DISCAPACIDAD INTELECTUAL, UN ESTUDIO DE CASO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CIUDAD BOLÍVAR ARGENTINA**

SUBCATEGORIAS DE INCLUSION	Ley 1098 de 2006	Decreto 470 de 2007	Ley 1346 de 2009	Decreto 366 de 2009	Ley 1618 de 2013	Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016
Ambientes			Art. 24 Item 2. inciso e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión		Art.11 Item 2 Inciso d) Orientar y acompañar a sus establecimientos educativos para identificar recursos en su entorno y ajustar su organización escolar y su proyecto pedagógico para superar las barreras que impiden el acceso y la permanencia con calidad para las personas con discapacidad, en el marco de la inclusión	Acción 3. Dotar a las instituciones de ambientes físicos escolares y medios didácticos, materiales y tecnológicos para que las prácticas pedagógicas y los ambientes educativos sean más adecuados y agradables en zonas rurales y urbanas.
Recursos	Art.36. Derechos de los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad. Item 2. Tendrá derecho a recibir atención, diagnóstico, tratamiento especializado, rehabilitación y cuidados especiales en salud, educación, orientación y apoyo a los miembros de la familia o a las personas responsables de su cuidado y atención.	Art. 11 Derecho a la Educación. Inciso f) Formular y ejecutar procesos pedagógicos que incluyan a la población con discapacidad, adecuando o fortaleciendo las estructuras que para tal fin se han implementado, como las aulas de apoyo especializadas. Inciso g) Propiciar adaptaciones en proyectos educativos personalizados y modificaciones en los sistemas de evaluación en la educación formal , como medios de inclusión educativa.	Art. 24. Item 2. inciso d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; Item 2. inciso e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.		Art. 11 Item 2 Inciso d) Orientar y acompañar a sus establecimientos educativos para identificar recursos en su entorno y ajustar su organización escolar y su proyecto pedagógico para superar las barreras que impiden el acceso y la permanencia con calidad para las personas con discapacidad, en el marco de la inclusión. Inciso e) Garantizar el personal docente para la atención educativa a la población con discapacidad, en el marco de la inclusión, así como fomentar su formación, capacitación permanente, de conformidad con lo establecido por la normatividad vigente; Inciso g) Garantizar el adecuado uso de los recursos para la atención educativa a las personas con discapacidad y reportar la información sobre uso de dichos recursos, de conformidad con lo dispuesto por el Ministerio de Educación Nacional; Inciso j) Proveer los servicios de apoyo educativo, necesarios para la inclusión en condiciones de igualdad de las personas con discapacidad. Estos servicios incluyen, entre otros: personal de apoyo, personal en el aula y en la institución.	Acción 3. Dotar a las instituciones de ambientes físicos escolares y medios didácticos, materiales y tecnológicos para que las prácticas pedagógicas y los ambientes educativos sean más adecuados y agradables en zonas rurales y urbanas.
Flexibilización		Art. 11 Inciso g) Propiciar adaptaciones en proyectos educativos personalizados y modificaciones en los sistemas de evaluación en la educación formal , como medios de inclusión educativa.		Art. 4°. Atención a estudiantes con discapacidad cognitiva, los establecimientos educativos que reporten matrícula de estudiantes con discapacidad cognitiva, deben organizar, flexibilizar el plan de estudios y los procesos de evaluación de acuerdo a las condiciones y estrategias establecidas en las orientaciones pedagógicas producidas por el Ministerio de Educación Nacional. Así mismo, los docentes de nivel, de grado y de área deben participar de didácticas, flexibles pertinentes para la atención de estos estudiantes.	Art.11,Item 3 Inciso e) Ajustar los planes de mejoramiento institucionales para la inclusión, a partir del índice de inclusión y de acuerdo con los lineamientos que el Ministerio de Educación Nacional establezca sobre el tema; Inciso i) Adaptar en general todas las prácticas didácticas, metodológicas y pedagógicas que desarrollen para incluir efectivamente a todas las personas con discapacidad.	

SUBCATEGORIAS DE DISCAPACIDAD	Ley 1098 de 2006, Art. 36 ítem 2	Decreto 470 de 2007, Art.11	Ley 1346 de 2009, Art.24	Decreto 366 de 2009	Ley 1618 de 2013, Art. 2 ítem1- 2, Art. 11 ítem 1, inciso c)	Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016
SITUACION	Art. 36, ítem 2. Todo niño, niña o adolescente que presente <u>anomalías congénitas</u> o algún tipo de discapacidad, tendrá derecho a recibir atención, diagnóstico, tratamiento especializado, rehabilitación y cuidados especiales en educación, igualmente tendrán derecho a la educación gratuita en las entidades especializadas para el efecto.				Art. 2. <b>Ítem 1.</b> Aquellas personas que tengan <u>deficiencias físicas, mentales, intelectuales</u>	
PROCESO						
RESULTADO		Art. 11. la discapacidad es un concepto dinámico porque es el <u>resultado de la interacción entre la persona y el ambiente en que vive.</u>				

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	Ley 1618 de 2013	Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 Capítulo 1: DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA Tema II. Educación en y para la paz la convivencia y la ciudadanía. Macrobjetivo: 1. Inclusión, diversidad, diferencia, identidad y equidad.	Capítulo 1: DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA. Tema II. Educación en y para la paz la convivencia y la ciudadanía. Macroobjetivo 5. Derechos, protección promoción y población vulnerable con necesidades educativas especiales	Capítulo 2. Garantías para el cumplimiento pleno del derecho a la educación en Colombia. Tema VII: Equidad: Acceso, permanencia y calidad. Macroobjetivos: 1. derecho a la educación	Capítulo 2. Garantías para el cumplimiento pleno del derecho a la educación en Colombia. Tema VII: Equidad: Acceso, permanencia y calidad. Macroobjetivo 7. Necesidades educativas especiales
	Acceso y Permanencia	<p><b>Artículo 11. Derecho a la educación.</b> El Ministerio de Educación Nacional definirá la política y reglamentará el esquema de atención educativo a la población con <u>necesidades educativas especiales</u>, fomentando el <u>acceso y la permanencia educativa</u> con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo.</p> <p>Personas con discapacidad.</p> <p><b>Item 3.</b></p> <p><b>inciso b)</b> Identificar las barreras que impiden el <u>acceso, la permanencia a personas con necesidades educativas especiales.</u></p> <p><b>inciso d)</b> Realizar seguimiento a la <u>permanencia educativa</u> de los <u>estudiantes con necesidades educativas especiales</u> y adoptar las medidas pertinentes para garantizar su permanencia escolar;</p>				<p>Permitir el <u>acceso</u> a un sistema educativo público pertinente y de calidad de la población con <u>Necesidades educativas especiales.</u></p> <p><b>Acción 7.</b> Aplicar programas y metodologías flexibles contextualizadas que permitan facilitar el <u>acceso</u> a la educación en todos los niveles.</p>
Necesidades Educativas Especiales	Apoyos		<p><b>Objetivos 1.</b> Brindar atención especializada a través de <u>programas individuales y grupales</u> a niños, niñas, jóvenes y adultos con <u>necesidades educativas especiales</u> y con limitaciones en su salud física y mental.</p>	<p><b>Meta 3.</b> Se cuenta con <u>atención especializada</u>, a través de programas individuales y grupales, para niños, niñas, jóvenes y adultos con <u>necesidades educativas especiales</u> y con limitaciones de su salud física y mental.</p>		<p>Garantizar los <u>apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos</u> para minimizar las barreras en el aprendizaje, promover la participación de la población con <u>necesidades educativas especiales</u> y permitir el <u>acceso</u> a un sistema educativo público pertinente y de calidad.</p> <p><b>Meta 2.</b> Las entidades territoriales tendrán redes de servicios articuladas con las instituciones educativas, para orientar el desarrollo de los potenciales de la población con <u>necesidades educativas especiales.</u></p> <p><b>Meta 4.</b> Que en el 2016 los <u>maestros</u> egresados de las escuelas normales superiores y las facultades de educación estén <u>preparados</u> para la <u>atención adecuada</u> de la población con <u>necesidades educativas especiales</u>, con o sin discapacidad, y puedan realizar programas de actualización para los profesionales vinculados al sector educativo.</p> <p><b>Meta 6.</b> Las personas con <u>multidéficit</u> contarán con <u>programas especiales</u> en los que serán atendidas, en coordinación con las entidades del sector de la salud y los demás sectores, en la medida de sus condiciones y características particulares.</p> <p><b>Acción 1.</b> Aplicar <u>evaluación psicopedagógica</u> a la población educativa, a través de un sistema en línea, con <u>actividades interactivas</u> que aproximen los niveles de aprendizaje de la población evaluada para adecuar los <u>planes de mejoramiento</u> y tomar decisiones de promoción y <u>refuerzo educativo</u>, el cual permita la consulta de procesos iniciados a los niños y niñas con <u>necesidades educativas especiales.</u></p> <p><b>Acción 7.</b> Aplicar <u>programas y metodologías flexibles</u> contextualizadas que permitan facilitar el acceso a la educación en todos los niveles.</p> <p><b>Acción 4.</b> <u>Dotar</u> las instituciones de <u>tecnología especializada</u> para el <u>apoyo a los procesos de atención de la población con necesidades educativas.</u></p> <p><b>Acción 8.</b> Establecer un <u>programa de autoestores</u> que permita el desarrollo de la autonomía de las personas con <u>necesidades educativas.</u></p> <p><b>Acción 10.</b> Vincular <u>pasantes y estudiantes</u> de práctica profesional, que cumplan con la función de <u>acompañar y apoyar</u> los procesos educativos, a la población con <u>necesidades educativas especiales</u>, para contribuir a la inclusión de esta población en las aulas regulares.</p> <p><b>Acción 5.</b> Implementar <u>proyectos personalizados</u> de acuerdo con las <u>necesidades educativas especiales</u> de la población atendida en las instituciones educativas, que cuenten con el apoyo del Ministerio de Educación.</p>