

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

**FACTORES QUE INCIDEN EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
INCLUSIVAS, PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL
ESTUDIO DE CASO DEL COLEGIO CARLOS PIZARRO LEONGÓMEZ
I.E.D. (BOSA-BOGOTÁ)**

MARTHA JEANETH GÓMEZ CASTAÑEDA

**DIRECTOR DEL TRABAJO DE GRADO
DR. CIRO PARRA**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CHÍA (CUNDINAMARCA)**

2017

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I.....	4
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.	4
1.1. Pregunta de Investigación.	6
2. JUSTIFICACIÓN.....	7
3. OBJETIVO GENERAL.	8
3.1. Objetivos específicos.	8
CAPÍTULO II.....	10
4. MARCOS DE REFERENCIA.....	10
4.1. Marco Contextual.	10
4.2. Marco Histórico-Legal.	13
4.3. Marco Teórico.....	21
4.3.1. Discapacidad.....	21
4.3.2. Tipos de Discapacidad.	23
4.4. Educación inclusiva o inclusión educativa-escolar.....	33
4.5. Prácticas Pedagógicas Inclusivas.	37
4.5.1. Características del Docente inclusivo.	40
4.5.2. Factores del currículo inclusivo.	43
4.5.3. Factores de la Institución Educativa.....	46
4.5.4. Factores socio culturales.	49
CAPÍTULO III.....	52

5.1. Tipo de investigación.	52
5.2. Instrumento de investigación.....	53
5.3. Población.	56
5.4. Análisis.....	56
CAPÍTULO IV.....	58
6. RESULTADOS.	58
6.1. Caracterización de la población docente.	59
6.2. Formación y Capacitación Docente.	60
6.3. Percepción docente sobre inclusión y discapacidad.	67
6.4 Currículo y contexto institucional.....	69
7. CONCLUSIONES	80
8. REFLEXIÓN.....	83
9. BIBLIOGRAFÍA	85
10. ANEXOS.....	88

ÍNDICE DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1. Instrumento de medición de Percepción docente	82
Anexo 2. Tabla cruzada: Grupo de edad y percepción sobre inclusión escolar	86
Anexo 3. Tabla cruzada: Nivel Educativo y percepción sobre inclusión escolar.	88
Anexo 4. Tabla cruzada: Conocimiento de PPE y percepción sobre inclusión escolar.	89
Anexo 5. Tabla cruzada: Estudios complementarios en inclusión y discapacidad y percepción sobre inclusión escolar.	90
Anexo 6. Tabla cruzada: Participación en los procesos de inclusión y percepción sobre inclusión escolar	92
Anexo 7. Tabla cruzada: Adaptación y percepción sobre inclusión escolar.	94
Anexo 8. Tabla cruzada: Participación en los procesos de inclusión y conocimiento de normas institucionales de atención para NEE.	96
Anexo 9. Tabla cruzada: Participación en los procesos de inclusión y objetivos institucionales para la NEE.	98
Anexo 10. Tabla cruzada: Participación en los procesos de inclusión y documentos institucionales para la inclusión.	100
Anexo11. Tabla cruzada: Participación en los procesos de inclusión e infraestructura física.	102
Anexo 12. Tabla cruzada: Participación en los procesos de inclusión y docentes de apoyo.	104
Anexo 13. Tabla cruzada: Participación en los procesos de inclusión y programas de capacitación para docentes.	106
Anexo 14. Tabla cruzada: Participación en los procesos de inclusión y apoyos para sistematización de notas y evaluaciones	108
Anexo 15. Tabla cruzada: Formación de pregrado en NEE y estudios complementarios en inclusión y discapacidad.	110

Anexo 16.	Consolidado de datos obtenidos con el instrumento.	112
-----------	--	-----

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.	
Tabla 1.	Censo de población con discapacidad para la localidad de Bosa. (Fuente. DANE 2012).	11
Tabla 2.	Clasificación de las enfermedades según el CIE. (Fuente. CIE 10)	23
Tabla 3.	Matriz de diseño de instrumento.	52
Tabla 4.	Nivel educativo de los docentes del Colegio Carlos Pizarro Leongómez I.E.D.	56
Tabla 5.	Experiencia Docente, tiempo de servicio en la institución educativa y tiempo de experiencia en atención de estudiantes con discapacidad.	57
Tabla 6.	Frecuencia de participación docente en los procesos de inclusión escolar.	67
Tabla 7.	Percepción sobre los recursos institucionales para atender población con discapacidad intelectual.	68
Tabla 8.	Relación entre percepción sobre inclusión y realización de estudios complementarios.	73
Tabla 9.	Conocimiento de normas y participación docente en procesos de inclusión.	74

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Componentes de la organización escolar para el reconocimiento de la diversidad y la inclusión. (Fuente. Orientaciones Generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación, 2012, p. 48).	45

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1. Formación de pregrado para atender población con discapacidad intelectual.	58
Gráfico 2. Conocimiento de Políticas Públicas De Inclusión.	59
Gráfico 3. Estudios Complementarios en temas de Inclusión.	60
Gráfico 4. Conocimiento de Normas Institucionales para la atención inclusiva.	62
Gráfico 5. Conocimiento de Objetivos Institucionales para atención inclusiva.	63
Gráfico 6. Percepción docente sobre inclusión.	64
Gráfico 7. Existencia y conocimiento de documentos institucionales de inclusión escolar.	66
Gráfico 8. Acompañamiento familiar en los procesos de inclusión escolar.	69
Gráfico 9. Adaptación del estudiante con discapacidad.	70
Gráfico 10. Nivel educativo y su relación con el conocimiento de las Políticas Públicas Educativas de Inclusión.	72

INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación Nacional ha desarrollado una serie de pautas de orientación pedagógica para estudiantes con discapacidad física, auditiva, cognitiva, motora, visual, que presenten algún trastorno diagnosticado como déficit intelectual, autismo o con talentos excepcionales.

Estas pautas son guías que se dirigen a generar un proceso de reflexión, sobre el papel que deben cumplir las instituciones educativas en el tratamiento y desarrollo de las capacidades de los estudiantes en condición de discapacidad, para la participación en escenarios escolares de calidad. Además, establecen el marco general de orientación para la atención de esta población en las instituciones del país. La creación y ampliación de normas, que trascienden en la implementación de prácticas educativas en espacios escolares para personas con discapacidad, son el punto de partida para garantizarles el derecho a la educación.

Estas prácticas van más allá del acceso y la cobertura, ya que las condiciones físicas y/o cognitivas de los estudiantes influyen en el aprovechamiento y participación de los espacios y actividades escolares, por lo tanto, es importante conocer las características, percepciones, condiciones y demás situaciones que están inmersas en la intención política de garantizar la educación para personas con discapacidad.

La presente investigación señala que aunque se hace el esfuerzo normativo, que busca garantizar el derecho a la educación, los estudiantes con discapacidad cognitiva

del Colegio Carlos Pizarro Leongómez I.E.D. manifiestan desatención con frases reclamantes como “no me han puesto actividad, no sé qué debo hacer, como no entiendo no hago nada”, entre otras (Según resultados de la atención individual realizada en orientación escolar); estas expresiones sumadas a reclamos por parte de los padres de familia evidencian dificultades en la participación escolar inclusiva.

Consecuentes con lo anterior, esta investigación aborda la problemática que se presenta en la implementación de la política educativa de inclusión escolar, desde el análisis de los factores que tienen incidencia en las prácticas pedagógicas inclusivas para estudiantes con discapacidad intelectual, en el Colegio Carlos Pizarro Leongómez I.E.D.

La investigación consta de 3 capítulos en los que se pretende identificar los factores que interfieren en el diseño e implementación de prácticas pedagógicas inclusivas. Fue realizada en el Colegio Carlos Pizarro Leongómez I.E.D., en la localidad de Bosa-Bogotá. En el primer capítulo, se hace la presentación de las dificultades que enfrentan los estudiantes en condición de discapacidad intelectual matriculados en la institución educativa y la necesidad de realizar investigaciones que aporten a mejorar su situación escolar. Así mismo, traza como objetivos la identificación de factores que inciden en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas.

En el segundo capítulo se presenta la síntesis histórica y legal de las políticas públicas para la educación inclusiva, las características individuales de los diagnósticos médicos que presentan los niños con discapacidad intelectual del colegio Carlos Pizarro y un informe teórico sobre prácticas pedagógicas inclusivas y educación inclusiva.

El tercer capítulo contiene el diseño metodológico, en el cual se realiza un estudio de Caso con los docentes del colegio Carlos Pizarro, Los hallazgos de esta

investigación conllevan a crear más interrogantes de análisis sobre la implementación de la política pública educativa para personas con discapacidad, específicamente la discapacidad intelectual. Analizar factores como las características del docente (edad, formación, capacitación, percepción), el currículo, la institución educativa y factores sociales e individuales de los estudiantes con discapacidad en el contexto escolar, es una de las prioridades ya que las políticas educativas de inclusión, no consideran estos factores en su diseño.

CAPÍTULO I

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

Históricamente, las personas con discapacidad han estado en condición de vulnerabilidad, sin garantías para sus derechos, aisladas para la participación y limitadas para el acceso a algunos escenarios (Inzúa. 2002).

En Colombia según cifras entregadas por el DANE, para el año 2012, el 10% de los habitantes presenta algún tipo de discapacidad. Por lo tanto, a fin de garantizar parámetros de igualdad de oportunidades se establecen acuerdos, tratados y políticas pque permiten aumentar las posibilidades educativas de las personas con discapacidad, y disminuir las condiciones de vulnerabilidad de las mismas.

El Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, establece que, el objetivo de la educación es el desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento de los derechos. Asimismo, en el artículo 24 de la declaración de derechos de las personas con discapacidad se establecen los criterios, directrices y obligaciones que hay para la inclusión educativa.

Para que ese objetivo se cumpla en los procesos de inclusión escolar actuales, se debe tener en cuenta los factores relacionados con las prácticas pedagógicas y la fundamentación epistemológica de las mismas. (González, G.; Tenorio, S.:2004).

La inclusión escolar o inclusión educativa demanda esfuerzos, conocer las pretensiones de las políticas públicas en educación, el cambio de percepciones generales al concebir la discapacidad, entender las características de cada diagnóstico y el abordaje eficiente en los espacios de aprendizaje, además de esfuerzos en formación y capacitación para cada uno de los actores responsables de la inclusión escolar, es decir, conocer las necesidades de las personas que harán parte de un proceso inclusivo ya que existen criterios de inclusión para diferentes situaciones.

La inclusión escolar dirigida a las personas con discapacidad en el colegio Carlos Pizarro, tiene dos formas de implementación, dependiendo de la condición discapacitante, es decir, si es física o cognitiva-intelectual. La discapacidad física tiene maneras visibles de identificarla y esto hace que la disposición de recursos para la atención escolar sea más accesible en comparación con la atención escolar de la discapacidad cognitiva.

Además, tiene establecidos parámetros de calidad que deben tener en cuenta las características individuales, condiciones físicas, emocionales, materiales, económicas y sociales que intervienen en el proceso.

Sin embargo, aunque se hace el esfuerzo normativo que busca garantizar el derecho a la educación, en el Colegio Carlos Pizarro Leongómez I.E.D., en el departamento de orientación escolar se han evidenciado algunas dificultades en la implementación de esas normas, los estudiantes que tienen discapacidad intelectual tienen poca atención dentro de las aulas, pasan desapercibidos para algunos

docentes, con resultados de poca intervención y participación en las actividades propuestas.

Por otro lado, los maestros manifiestan que desconocen la condición de los estudiantes y en ocasiones no saben cómo direccionar el desarrollo de actividades para los estudiantes con discapacidad intelectual, los procesos de evaluación son iguales para todos, y se evidencia poca interacción social de estos estudiantes con los pares.

En los encuentros de padres, ellos manifiestan preocupación de “no evidenciar el avance escolar en sus hijos” frecuentemente reclaman por la ausencia de actividades escolares para sus hijos y por la “poca” atención que reciben dentro del colegio.

Los estudiantes en condición de discapacidad intelectual, que llegan asignados al colegio por la Dirección Local de Educación (DLE), presentan un certificado médico que confirma el diagnóstico. Sin embargo, no se hace una revisión previa para garantizar que los espacios y recursos técnicos y humanos que ofrece la institución educativa sean pertinentes para la atención de ese estudiante.

Asimismo es relevante mencionar que en el colegio hay estudiantes que no cuentan con diagnóstico actualizado y en otros casos, algunos estudiantes presentan dificultades en el aprendizaje y la interacción escolar pero no ha sido valorada su condición intelectual de manera profesional.

Teniendo en cuenta lo anterior, la pregunta que guiará esta investigación es:

1.1. Pregunta de Investigación.

¿Qué factores perciben los docentes, que inciden en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas, para estudiantes con discapacidad cognitiva del Colegio Carlos Pizarro Leongómez I.E.D. ubicado en la localidad séptima (Bosa)?

2. JUSTIFICACIÓN

En los últimos años, la inclusión escolar o inclusión educativa ha tomado un espacio significativo en la sociedad. Las propuestas y decisiones políticas que se han formalizado permiten ese empoderamiento y reconocimiento de los derechos generales de las personas según las diferentes condiciones o situaciones como la discapacidad.

Al tener dificultades en la implementación de esas normas y que se vean afectados los derechos de personas en situación de vulnerabilidad por discapacidad se debe avanzar en investigación para proponer estrategias que mitiguen esas dificultades y fortalezcan el proceso de inclusión.

La presente investigación se realiza a fin de alcanzar propósitos institucionales, profesionales y personales, que permitan optimizar la implementación de las políticas públicas educativas de inclusión en el colegio Carlos Pizarro León Gómez. Así mismo, que las prácticas pedagógicas inclusivas sean pertinentes y oportunas para los estudiantes con discapacidad intelectual y que a partir de la identificación de los factores que inciden en el proceso escolar, se logre un beneficio directo en los estudiantes con discapacidad.

Los directivos del Colegio Carlos Pizarro Leongómez I.E.D., respaldaron la realización de esta investigación con el fin de conocer los resultados y poder realizar ajustes institucionales y curriculares, que permitan enfrentar las dificultades en la implementación de políticas de inclusión educativa dentro de sus instalaciones y también generar cambios en la gestión relacionada con otros factores que apunten a alcanzar el logro de educación inclusiva de calidad.

El propósito profesional que busca incidir en los docentes, profesionales de apoyo y administrativos, quienes al recibir información relevante sobre las prácticas

pedagógicas inclusivas, podrán identificar fortalezas y debilidades profesionales que influyen en el desarrollo de sus actividades pedagógicas y así mismo establecer planes de mejoramiento en beneficio de la inclusión escolar.

Por último, un alcance personal con el cual se pretende dar reconocimiento e importancia a la educación de calidad para todos, sin importar las diferencias humanas, y elaborar el diagnóstico que permita identificar y comunicar sobre las necesidades de los procesos de inclusión en las aulas del Colegio Carlos Pizarro Leongómez I.E.D., y así, incidir en las prácticas institucionales de la comunidad educativa y en las estrategias o herramientas para abordar la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual.

Por último aportar al proceso educativo de los estudiantes con discapacidad, para que el cumplimiento de sus derechos se dé, desde la inclusión educativa de calidad y posteriormente socializarlo como experiencia exitosa con los demás colegios de la localidad.

3. OBJETIVO GENERAL.

Identificar los factores que inciden en las prácticas pedagógicas inclusivas, para estudiantes con discapacidad cognitiva, según la percepción de los docentes del Colegio Carlos Pizarro Leongómez.

3.1. Objetivos específicos.

Describir la relación que existe entre la formación académica de los docentes y la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas para estudiantes con discapacidad cognitiva.

Conocer la percepción de los docentes sobre la inclusión educativa y la pertinencia de atender estudiantes con discapacidad cognitiva en las aulas.

Determinar si existe relación entre el conocimiento de políticas públicas que tienen los docentes y la implementación de las mismas en la institución educativa.

CAPÍTULO II

4. MARCOS DE REFERENCIA.

Esta investigación tiene en cuenta la conceptualización de los diferentes diagnósticos médicos que determinan la condición de discapacidad intelectual, así mismo las características inherentes a las necesidades escolares según las particularidades de la discapacidad.

4.1. Marco Contextual.

Bogotá se encuentra dividido en localidades, una de las localidades más grande en extensión y población es la localidad 7 de Bosa, la cual se encuentra ubicada al suroccidente de Bogotá y limita con: el río Tunjuelito por el norte y el río Bogotá por el oeste. (SDP, 2009)

Según datos de la alcaldía local, Bosa cuenta con 280 barrios de los cuales solo el 63% están legalizados y cuenta con 508.828 habitantes y cinco UPZ (Unidades de Planeamiento Zonal): Apogeo, Bosa Occidental, Bosa Central, El Porvenir y Tintal Sur. (SDP, 2009).

Bosa es considerada una de las localidades más grandes en territorio y cantidad de habitantes, así mismo una de las localidades que tiene mayor cantidad de población en edad escolar. Según la secretaria de educación y el DANE, el estimado de población entre 5 y 17 años (edad escolar) para la localidad de Bosa es de 146.769 estudiantes. (DANE, 2012).

Actualmente en la localidad hay 28 colegios distritales, 3 jardines de integración social, 4 colegios en concesión y una amplia oferta de colegios privados. La oferta de instituciones que prestan atención educativa a estudiantes con discapacidad es reducida, esto se evidencia cuando se comparan las estadísticas de población con discapacidad escolarizada y la cifra total de población con discapacidad en edad escolar de la localidad.

En la siguiente tabla se presenta la clasificación del censo de población con discapacidad de la localidad de Bosa en diferentes grupos de edad. El total de la población que presenta discapacidad en la localidad de Bosa es de 17.343 personas, entre hombres y mujeres de todas las edades.

Tabla 1.

Censo de población con discapacidad para la localidad de Bosa. (Fuente. DANE 2012).

GRUPOS DE EDAD	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Menores de tres	137	92	229
De 3 a 4	130	97	227
De 5 a 9	422	357	779
De 10 a 14	505	481	986
De 15 a 19	353	485	838
De 20 a 24	292	410	702
De 25 a 29	242	418	660
De 30 a 34	280	528	808
De 35 a 39	317	686	1.003
De 40 a 44	378	848	1.226
De 45 a 49	471	994	1.465
50 a 54	452	1.072	1.524
De 55 a 59	483	1.049	1.532
De 60 a 64	509	1.009	1.518
De 65 a 69	487	865	1.352
De 70 a 74	362	657	1.019
De 75 a 79	331	471	802
De 80 a 84	164	296	460
Total	6.424	11.010	17.434

La proyección de edad escolar en la básica y la media según el Ministerio de Educación Nacional es entre 5 y 19 años, según la tabla anterior , la población en edad escolar con discapacidad es de 2.603 personas aproximadamente, es decir, el 1,77% del total de la población con discapacidad de la localidad de Bosa.

Es responsabilidad del Estado, en cabeza del Ministerio de Educación Nacional, garantizar el derecho a la educación, de los aproximadamente 2603 estudiantes de la localidad. Sin embargo, según datos de la Secretaría de Educación de Bogotá, la cobertura de atención educativa para niños con discapacidad se encuentra en el 40%, y se realiza a través del sector oficial, privado y/o las concesiones o convenios.

En el listado de colegios oficiales de la localidad se encuentra el Colegio Carlos Pizarro Leongómez I.E.D. El colegio es una Institución Educativa Distrital (IED), que actualmente según los registros del (Sistema integrado de matrícula) simat 5200 estudiantes, en tres sedes y en dos jornadas. Tiene una planta de 215 docentes incluidos 7 coordinadores y 7 orientadores.

El colegio implementa diferentes programas de inclusión de la Secretaría de Educación del Distrito. Con el Programa “Volver a la escuela” incluye población en situación extra-edad y con el programa de “Discapacidad” atiende la población con discapacidad física y cognitiva.

La institución garantiza las condiciones de acceso al sistema y a las instalaciones, ya que cuenta con rampas de acceso para estudiantes que presentan discapacidad física, que tienen dificultades de movilidad o que utilizan recursos físicos para el desplazamiento (sillas de ruedas, caminadores, muletas, etc.)

Según la caracterización de la matrícula y la estadística reportada por los docentes de apoyo del programa de discapacidad, para este año el colegio atiende 89 estudiantes con discapacidad, de estos 3 con discapacidad física y 86 con

discapacidad intelectual. Asimismo, se encuentran en proceso de diagnóstico 23 estudiantes.

La caracterización institucional permite ver que las discapacidades cognitivas, que atiende el equipo de docentes de la institución y según los documentos médicos aportados en el momento de la matrícula, son generalmente: Déficit intelectual leve-moderado, Síndrome de Down, Síndrome de Asperger y otros multi síndromes como el Síndrome de Marfán, Epilepsia, Hipoacusia, trastorno por déficit atencional con hiperactividad (en este caso el estudiante con este diagnóstico también se encuentra con tratamiento farmacológico para esquizofrenia) , entre otros. Estos diagnósticos como base o asociados a otro tipo de antecedentes como politraumatismos, accidente cerebro-vascular, cardiopatías, hidrocefalia, entre otros.

4.2. Marco Histórico-Legal.

Históricamente la discapacidad ha sido abordada desde diferentes puntos científicos, sociales y religiosos. Los antiguos griegos tenían la costumbre de exterminar a los niños que nacieran con alguna malformación o enfermos, bajo la consigna de separar lo “defectuoso de lo saludable” (Valencia, 2014)

La discapacidad considerada por parámetros religiosos, tenía su origen en causas “espirituales”, se concebía como castigo para el pecado o como “la posesión del maligno”. Era considerada una respuesta “diabólica”, que debía ser exterminada. Hacia la edad media el modelo “diabólico” fue modificado por la concepción de “rareza”, la discapacidad era considerada como algo extraño digno de exposición, permitiendo que algunas personas con discapacidad fueran centros de admiración y recolección de dinero, abriendo paso a la historia e marginación, fundamentada en la limosna. (Hernández, 2008)

Durante los siglos XVII y XVIII, se abordó medicamente la discapacidad. Las personas en esa condición, al ser consideradas enfermas o trastornadas, eran obligadas a mantenerse aisladas en sitios destinados para ese propósito y bajo el argumento de proteger siempre a los demás, continuando con la deshumanización de las personas con discapacidad al considerarlos fenómenos, débiles, locos o “dementes” y se creía que podía ser contagioso (Inzua, 2002). Las personas con discapacidad eran consideradas perturbadas, indignas de recibir admiración, reconocimiento, afecto, valor o simplemente igualdad. (Valencia, 2014).

Con los movimientos políticos y sociales que surgieron después de la segunda guerra mundial y con la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, aparece el primer reconocimiento para las personas con discapacidad, que propone principios de igualdad y equidad en el reconocimiento de sus derechos.

En 1971 se establece la Declaración de Derechos del retardado mental, la cual abre paso a la consecución de normas mundiales, específicas para las personas con discapacidad cognitiva y empieza un movimiento mundial que promueve el surgimiento de declaraciones y decretos que propenden mejorar las condiciones de vida de las personas con discapacidad.

A partir de 1981, sumado a la aparición de algunos test que permitían clasificar a las personas según sus habilidades mentales, se lleva a cabo la publicación del Informe Warnock y la Declaración de Salamanca en 1994, las cuales establecen los principios para referirnos a Necesidades Educativas Especiales (NEE) de niños y jóvenes con discapacidad para la región. Allí se proponen los conceptos de adecuación curricular, educación especial y necesidades educativas especiales, estas disposiciones continúan vigentes y rigen el diseño de políticas y normas educativas inclusivas.

La intención de fortalecer espacios y prácticas incluyentes motiva la creación de la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, de la Organización de Estados Americanos OEA. Aprobada mediante la Ley 762 del 31 de Julio de 2002. Declarada exequible por la Corte Constitucional en la Sentencia C-401 de 2003.

En la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad en el 2006, se promueve la protección y el goce de derechos y libertades en términos de igualdad para todas las personas con discapacidad, resaltando el respeto a la dignidad, la participación y la inclusión plena y efectiva a todas las instancias sociales: salud, cultura y educación, además el respeto a la evolución de las facultades de las personas con discapacidad. Esta convención fue aprobada mediante la ley 1346 de 2009, declarada exequible por la Honorable Corte Constitucional, mediante la Sentencia C-293 del 22 de Abril de 2010 y además busca promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente, según dice en el Artículo 1.

Esos movimientos generaron la obligatoriedad a las naciones de incluir en sus planes de gobierno y objetivos de desarrollo a las personas con discapacidad.

En Colombia, se inicia el reconocimiento de derechos a partir de la Carta Constitucional o Constitución Política. La cual establece que todos los ciudadanos, sin importar su condición tienen los mismos derechos. Derecho a la igualdad, la salud, la educación, la familia, etc. "Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica". (Constitución política de Colombia -Artículo 13).

Ciertamente el artículo 13 señala que “el Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan”.

En la Constitución en el artículo 47, también señala que “el Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran”, En el artículo 68 dispone que “La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado”

En 1994 la Ley 115, establece la educación como derecho y supedita al Estado la obligación de garantizarla para toda la población, sin hacer exclusión alguna, con el propósito de reglamentar las condiciones de acceso de las personas con discapacidad a los sistemas educativos.

En las últimas décadas han surgido diferentes leyes, decretos, convenciones y declaraciones que pretenden complementar y especificar la forma y métodos que se deben utilizar para garantizar los parámetros de igualdad para las personas con discapacidad. Se destacan leyes como la Ley 361 de 1997, considerada la ley marco de discapacidad, por medio de la cual se establecen mecanismos de integración social para las personas con limitación.

En la ley 715 de 2001, que reglamenta el Decreto 2082 de 1996, se establecen las condiciones mínimas de accesibilidad de las personas con discapacidad a los contextos sociales, educativos y legales, además de reglamentar las prácticas educativas que se desarrollen en torno a la discapacidad.

Por otra parte, la Ley 1346 de 2009, establece los derechos de las personas con discapacidad en el territorio colombiano, el Decreto 366 de 2009, propone la

organización de los servicios de apoyo pedagógico para la educación inclusiva, el Auto No. 006 de 2009 que propone la protección de las personas que no obstante su condición de discapacidad hacen parte de grupos desplazados forzosamente.

La Ley 1618 de 2013, ley estatutaria por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad es una de las más recientes en el tema de la discapacidad, y la cual concuerda y amplía la ley 1346 de 200 que propone de forma más específica las condiciones y reglamentaciones, que se dan para la inclusión de personas con discapacidad. Reconoce además, los espacios para la adaptación y rehabilitación, comprometiendo a las diferentes instituciones para que acompañen y asuman responsabilidad en el cumplimiento de las disposiciones de ley.

Sumada a las leyes arriba enunciadas, la Resolución 2565 de 2003, reglamentó los criterios que se deben considerar para la atención de personas con discapacidad en los servicios educativos.

La inclusión y la discapacidad se han transformado en eje prioritario de intervención de la estructura política y del Estado colombiano. La intención de la reglamentación es en principio disminuir los focos de exclusión y marginación que surgen con la discapacidad, establecer y especificar normas de acción, de protección y de restitución de derechos, para visualizar una sociedad más respetuosa y más “humana”.

Desde luego, el Estado Colombiano, al nivel nacional, debe designar recursos para cumplir con el proceso de descentralización establecido en Leyes como la 10 de 1990, y la 715 de 2001. Por ello transfiere recursos a los Departamentos por medio del Sistema General de Participaciones - SGP21, los cuales permiten que las entidades territoriales municipios, distritos o departamentos atiendan adecuadamente a grupos en condición de vulnerabilidad, entre otros.

De allí que el acto legislativo No. 4 de 2007, por el cual se reforman los artículos 356 y 357 de la Constitución Política, establece: los recursos del sistema general de participaciones de los departamentos, distritos y municipios se destinarán a la financiación de los servicios a su cargo, dándoles prioridad al servicio de salud, los servicios de educación, preescolar, primaria, secundaria y media, y servicios públicos domiciliarios de agua potable y saneamiento básico, garantizando la prestación y la ampliación de coberturas con énfasis en la población en situación de pobreza.

Por esta razón se creó la Ley 1145 de 2007, para definir los integrantes del Consejo Nacional de Discapacidad CND, que desde el orden nacional está conformado por un delegado del Presidente de la República designado por este para tal efecto, quien lo presidirá; Los Ministros o sus delegados de nivel directivo (Salud y Protección Social, Educación Nacional, Hacienda y Crédito Público, Comunicaciones, Transportes, Defensa Nacional, los demás Ministros y Directivos de Entidades Nacionales o sus delegados), el Director del Departamento Nacional de Planeación o su representante de rango directivo; y por la sociedad civil lo integran 6 representantes de las organizaciones sin ánimo de lucro de personas con discapacidad: Física, Visual, Auditiva, mental, múltiple, y un representante de organizaciones de padres de familia de personas con discapacidad cognitiva (éste último deberá tener por lo menos un hijo o un familiar dentro del cuarto grado de consanguinidad, segundo de afinidad o primero civil, con discapacidad).

La misma Ley en el artículo 14 organiza los Comités Departamentales, y Distritales de Discapacidad CDD, como nivel intermedio de concertación, asesoría, consolidación, seguimiento y verificación de la puesta en marcha de la Política Pública de la Discapacidad. Por su parte el artículo 15, organiza los Comités Municipales y Locales de Discapacidad CMD, y CLD, como nivel de deliberación, construcción, seguimiento y verificación de la puesta en marcha de las políticas, estrategias y

programas que garanticen la integración social de las personas con y en situación de discapacidad.

Las leyes y decretos establecidos para la atención escolar de estudiantes con discapacidad contemplan la disposición de recursos y la financiación estatal de este modelo educativo, sin embargo, están pensadas para atender heterogéneamente a la población beneficiaria y no tienen en cuenta las características de cada situación.

El más reciente decreto es el 1421 de agosto de 2017, en el cual se establecen pautas de atención específica para estudiantes con discapacidad, los cuales se definen como personas vinculadas al sistema educativo con limitaciones físicas, intelectuales o sensoriales. Asimismo, establece pautas pedagógicas para la atención de estudiantes con discapacidad, las cuales están en el marco del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), y propone como estrategia la utilización y realización de ajustes razonables.

Los ajustes razonables son considerados según el decreto, como las acciones y adaptaciones basadas en las necesidades de cada estudiante y se plantea además, la realización de Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), los cuales consiste en la gestión específica que se debe realizar para el diseño curricular y sistema de evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

La normatividad y la legislación para atención escolar inclusiva se han limitado a establecer garantías de acceso al sistema escolar, establecer parámetros de atención con objetivos estandarizados y garantizar la inclusión escolar desde criterios estadísticos, pero no tiene en cuenta las situaciones diferenciales de las personas con discapacidad intelectual.

La reglamentación política para la atención escolar inclusiva es pertinente con las necesidades generales de la población pero desconoce las necesidades específicas que genera la discapacidad intelectual en el individuo. Se puede resaltar el avance político, jurídico y educativo en materia de inclusión escolar; sin embargo, no es suficiente para garantizar educación de calidad para personas con diferencias en su diagnóstico médico, aún más cuando se trata de situaciones relacionadas con el funcionamiento intelectual, ya que se establecen disposiciones y recursos, que más que ser insuficientes, pueden ser innecesarios o no pertinentes para la atención inclusiva de calidad.

Las situaciones diferenciales, hacen referencia a las características comunes e individuales de las personas con discapacidad y se relacionan con las habilidades y necesidades escolares de cada individuo. Estas situaciones deben ser analizadas de manera consciente y profesional en el momento de proponer e implementar normas de inclusión social como la educación.

Consciente de la importancia de comprender las características diferenciales de la discapacidad intelectual en los contextos escolares, continúo con la presentación de un informe teórico que va desde la historia de segregación de las personas con discapacidad hasta los lineamientos de educación inclusiva.

4.3. Marco Teórico.

Con el fin de centrar la investigación en la atención educativa inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual específicamente, se debe conocer los tipos de discapacidad intelectual y las características relacionadas con ella. Por lo tanto, a continuación se presenta la definición de discapacidad y características de la discapacidad intelectual.

4.3.1. Discapacidad.

La discapacidad y específicamente la intención de definirla, ha generado varias discusiones y puntos de vista entre lo social y lo político, adjuntando conceptos como: inhabilidad, minusvalía, locura, igualdad, marginación, injusticia, discriminación e inclusión. (UNESCO, 1994).

“Discapacidad 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”. (OMS, 2016, pág. 76).

La Organización Mundial de la Salud OMS, definió discapacidad como el “término que abarca las deficiencias o limitaciones de una persona en cuanto a su estructura o función corporal, que dificulta la ejecución de tareas o acciones en situaciones vitales del ser humano o en su relación con el entorno social”. (OMS, 2011).

Así mismo, entidades como la ONU y la Organización Panamericana al de la Salud (OPS), han desarrollado y clasificado el tema de salud y discapacidad, mediante algunos documentos. Desde 1980, la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM), la cual resume y complementa la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE) y la Clasificación Internacional del funcionamiento, las Discapacidades y la Salud (CIF) de 2001, que conforma la segunda versión de la CIDDM. Estos documentos actualmente son el referente para diagnosticar y clasificar las condiciones de salud o discapacidad. (Verdugo, Navas y Gómez, 2008)

Según la OMS (2011), la deficiencia es considerada como la pérdida o anomalía de una función o estructura fisiológica, anatómica o psicológica, que puede ser permanente o temporal y que puede focalizarse en funciones sensoriales, intelectuales, corporales o generalizadas y es diferente de la Minusvalía: que es la limitación en el desempeño y desarrollo de funciones de tipo individual y social. Siendo la deficiencia y la minusvalía condiciones discapacitantes para las personas.

En 2006, la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad, en el artículo 2, establece el término “personas con discapacidad”, para aquellas personas que tienen alguna limitación temporal o permanente y que compromete su calidad de vida.

Esta ampliación del término se establece con el propósito de reconocer la condición humana y los derechos de las personas con discapacidad, ya que, anteriormente se nominaba a las personas en condición de discapacidad con tono de rechazo o anormalidad.

La propuesta de la Convención definía la discapacidad como el resultado de la interacción entre las habilidades de la persona y la actitud como enfrentaba sus habilidades con el contexto. (ONU, 2006).

Las clasificaciones de la OMS, permiten categorizar la discapacidad según las afecciones e implicaciones que limitan la persona en su desempeño social, por lo tanto existen tipos de discapacidad: según el órgano afectado, la enfermedad diagnosticada, la función implicada o las acciones comprometidas.

4.3.2. Tipos de Discapacidad.

La Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE), establece los términos deficiencia, discapacidad y minusvalía, relacionados con el término funcionamiento, el cual se relaciona con la funcionalidad de un órgano o estructura corporal y la forma como la persona lo aprovecha en actividades cotidianas. Por lo tanto hace referencia a la estructura anatómica y la función fisiológica del cuerpo humano. Así que, toda discapacidad obedece a una o varias deficiencias de una estructura física o una limitación en alguna función física o mental. El CIE, clasifica las enfermedades en 22 grupos según las características generales de las mismas, y las cuales se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 2.
Clasificación de las enfermedades según el CIE. (Fuente. CIE 10).

Capítulo	Códigos	Título
I	<u>A00-</u> <u>B99</u>	Ciertas enfermedades infecciosas y parasitarias
II	<u>C00-</u> <u>D48</u>	Neoplasias
III	<u>D50-</u> <u>D89</u>	Enfermedades de la sangre y de los órganos hematopoyéticos y otros trastornos que afectan el mecanismo de la inmunidad
IV	<u>E00-</u> <u>E90</u>	Enfermedades endocrinas, nutricionales y metabólicas
V	<u>F00-</u> <u>F99</u>	Trastornos mentales y del comportamiento
VI	<u>G00-</u> <u>G99</u>	Enfermedades del sistema nervioso
VII	<u>H00-</u> <u>H59</u>	Enfermedades del ojo y sus anexos
VIII	<u>H60-</u> <u>H95</u>	Enfermedades del oído y de la apófisis mastoides
IX	<u>I00-199</u>	Enfermedades del sistema circulatorio
X	<u>J00-</u> <u>J99</u>	Enfermedades del sistema respiratorio
XI	<u>K00-</u> <u>K93</u>	Enfermedades del aparato digestivo
XII	<u>L00-</u> <u>L99</u>	Enfermedades de la piel y el tejido subcutáneo
XIII	<u>M00-</u> <u>M99</u>	Enfermedades del sistema osteomuscular y del tejido conectivo
XIV	<u>N00-</u> <u>N99</u>	Enfermedades del aparato genitourinario
XV	<u>O00-</u>	Embarazo, parto y puerperio

	<u>O99</u>	
XVI	<u>P00-</u> <u>P96</u>	Ciertas afecciones originadas en el periodo perinatal
XVII	<u>Q00-</u> <u>Q99</u>	Malformaciones congénitas, deformidades y anomalías Cromosómicas
XVIII	<u>R00-</u> <u>R99</u>	Síntomas, signos y hallazgos anormales clínicos y de laboratorio, no clasificados en otra parte
XIX	<u>S00-</u> <u>T98</u>	Traumatismos, envenenamientos y algunas otras consecuencias de causa externa
XX	<u>V01-</u> <u>Y98</u>	Causas externas de morbilidad y de mortalidad
XXI	<u>Z00-</u> <u>Z99</u>	Factores que influyen en el estado de salud y contacto con los servicios de salud
XXII	<u>U00-</u> <u>U99</u>	Códigos para situaciones especiales

Teniendo en cuenta la clasificación de enfermedades, se considera que cualquier persona que presente una o varias de las anteriores deficiencias o afecciones, puede estar en condición de discapacidad de forma temporal (transitoria) o permanente, dependiendo de las causas, signos y síntomas de la enfermedad.

La discapacidad puede clasificarse según el tipo de afección que la cause en: discapacidad física (deficiencia física), discapacidad cognitiva (deficiencia cognitiva o intelectual) y discapacidad sensorial (déficit sensorial).

4.3.3. Discapacidad Cognitiva o Intelectual.

Cualquier situación que genere limitaciones, dolor o impedimentos a una persona genera dificultades tanto para la persona como para la familia y la sociedad en general. Si bien, todas las enfermedades son difíciles de asimilar y en ocasiones difíciles de superar la discapacidad intelectual es un reto mayor. La discapacidad intelectual es permanente y generalmente acompaña a la persona desde el nacimiento.

Es importante conocer las características individuales, signos, síntomas y condiciones que cada una de las patologías intelectuales. La participación escolar es un derecho para las personas con discapacidad pero el ejercicio de ese derecho puede limitarse por las características del diagnóstico.

El contexto escolar, es un espacio de interacción social, donde se espera que el estudiante tenga intercambio de aprendizajes, experiencias e ideas y que participe de todo lo que ese espacio le ofrece. Sin embargo, los estudiantes con discapacidad intelectual no siempre pueden vivir la experiencia con plenitud, como veremos a continuación en una mayoría de las patologías intelectuales hay afección del comportamiento social, la comprensión y el desarrollo.

Desde el concepto clínico el CIE clasifica las enfermedades de forma general, en los capítulos V y VI establece los trastornos mentales, del comportamiento y las enfermedades del sistema nervioso, por lo tanto estas deficiencias solas o relacionadas con otro tipo de enfermedad pueden generar la condición de discapacidad.

Como cada caso es totalmente diferente de otro, tratándose de situaciones inherentes a los seres humanos, se hacía necesario clasificar esos trastornos y esas enfermedades asociadas al campo cognitivo o mental, por lo tanto, se crea El manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (en inglés Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (American Psychiatric Association, o APA) el cual clasifica los trastornos mentales.

El manual proporciona descripciones y categorías que facilitan el diagnóstico y las prácticas de intervención. Aun así el DSM no explica las patologías ni sus causas, así como tampoco propone estrategias médicas, farmacológicas, clínicas o educativas de intervención, solamente categoriza los signos y síntomas de cada déficit, para aislarlo de otros y poder facilitar su diagnóstico.

Según el DSM-IV-TR, los trastornos son una clasificación categorial no excluyente, basada en criterios con rasgos definitorios. Un trastorno es un patrón comportamental o psicológico de significación clínica que cualquiera que sea su causa es una manifestación individual de una disfunción comportamental, psicológica o biológica.

Esta manifestación es considerada síntoma cuando aparece asociada a un malestar, a una discapacidad o a un riesgo significativamente aumentado de morir o de sufrir dolor, discapacidad o pérdida de libertad. (APA, 1992)

El DSM valida cada trastorno desde 5 ejes fundamentales, en los cuales se realiza la descripción del caso, asegurándose que realmente sea un trastorno. Se especifica

si el tipo de trastorno es a nivel de personalidad o de desarrollo mental, se identifican otras afecciones médicas, tensiones psicosociales y por último se identifican las condiciones generales del funcionamiento de cada persona, desde lo estructural (físico) hasta lo mental.

En la valoración del segundo eje se identifica la presencia de las deficiencias cognitivas o intelectuales, que deben abordarse separadas del estilo de personalidad o la situación social de la persona. Con esa valoración se establece la presencia del déficit y se diagnostica la discapacidad intelectual.

La discapacidad cognitiva o intelectual puede ser temporal o permanente, congénita o adquirida en alguna etapa del desarrollo, reversible e irreversible, limitante o no, dependiendo de las condiciones individuales de cada persona y la interacción con el medio. Aunque existe una categorización estandarizada, cada situación tiene características diferentes relacionadas con el contexto y la participación individual.

Según las clasificaciones de la APA, en la última versión de la guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5 (APA, 2013), la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) *“es un trastorno que comienza durante el periodo de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico”*

Menciona además, que para el diagnóstico de la discapacidad intelectual se deben cumplir tres criterios:

- ✓ Evidenciar deficiencias de las funciones intelectuales (razonamiento, resolución de problemas, juicio, aprendizaje académico, planificación, aprendizaje a partir de la experiencia) y estos deben ser validados y confirmados mediante la evaluación clínica y pruebas de inteligencia estandarizadas.
- ✓ Evidencia de deficiencias del comportamiento adaptativo las cuales irrumpen en el cumplimiento de estándares de desarrollo y de respuesta sociocultural. Esta

deficiencia sin atención pertinente limita el funcionamiento y ejecución de actividades cotidianas.

- ✓ Que el inicio de las deficiencias intelectuales y adaptativas sea durante el periodo de desarrollo, es decir en la infancia. (APA, 2013)

La discapacidad intelectual tiene una escala de gravedad que depende del resultado de las habilidades de la persona en tres dominios, el conceptual, el social y el práctico; por lo tanto puede clasificarse en discapacidad intelectual leve, moderada, grave y profunda.

En el Colegio Carlos Pizarro Leongómez, según la estadística de matrícula, los estudiantes con discapacidad, tienen diagnóstico médico-clínico de: discapacidad intelectual leve o moderada, autismo, síndrome de Down con deterioro intelectual, síndrome de marfán con deterioro intelectual. Teniendo en cuenta los criterios de diagnóstico las características de esos estudiantes son:

Discapacidad intelectual leve:

- A. En niños de edad preescolar, puede no haber diferencias conceptuales manifiestas (APA, 2013), por lo tanto no se identifican necesidades de atención educativa inclusiva para esta discapacidad en los grados iniciales.
- B. En niños de edad escolar y en adultos, existen dificultades en el aprendizaje de aptitudes académicas relativas a la lectura, la escritura, la aritmética, el tiempo o el dinero, y se necesita ayuda en uno o más campos para cumplir las expectativas relacionadas con la edad (APA, 2013), por lo tanto, las actividades académicas propuestas deben estar adaptadas a las habilidades del estudiante y a su nivel de desarrollo. En algunos casos, los estudiantes con discapacidad cognitiva del Colegio Carlos Pizarro finalizan la educación media sin aprender a leer ni escribir, ni cumplir los objetivos del currículo o plan de estudios de las áreas.

C. En adultos, “existe alteración del pensamiento abstracto, la función ejecutiva es decir, planificación, definición de estrategias, determinación de prioridades y flexibilidad cognitiva) y de la memoria a corto plazo, así como del uso funcional de las aptitudes académicas (p. ej., leer, manejar el dinero). Existe un enfoque concreto para los problemas y soluciones en comparación con los grupos de la misma edad” (APA, 2013), esta condición hace que los estudiantes no comprendan algunas prácticas de los docentes como explicaciones magistrales, ejercicios de lógica o razonamiento.

En comparación con los estudiantes de edad cronológica similar, los estudiantes son inmaduros en cuanto a las relaciones sociales, los procesos de comunicación son más concretos, tienen dificultades de regulación de las emociones y el comportamiento, no prevén el riesgo en situaciones sociales; el juicio es inmaduro para la edad y corren el riesgo de ser influenciados. (APA, 2013).

Esta condición incide en las prácticas escolares que demanden desplazamientos, trabajo en grupo y participación social. (Exposiciones, talleres, laboratorios, izadas de bandera, actividades culturales y evaluaciones, entre otras).

Los estudiantes que tienen este diagnóstico lucen de manera apropiada a la edad, aunque necesitan cierta ayuda para algunas actividades, la participación en espacios recreativos o lúdicos es similar a la de los pares que están en el mismo nivel de desarrollo cronológico. Esta es una de las posibles situaciones que hace que no sea evidenciable la discapacidad intelectual.

En los espacios de producción académica los estudiantes tienen dificultades para comprender instrucciones o desarrollar actividades comunes para el ciclo o grado en el que se encuentran asignados.

Discapacidad Intelectual Moderada:

Se caracteriza porque en todo el proceso del desarrollo las habilidades de las personas están notablemente disminuidas en comparación con pares del mismo nivel. En niños en edad preescolar, el lenguaje y las habilidades pre-académicas se desarrollan lentamente.

En niños de edad escolar, el progreso de lectura, escritura, matemáticas, el tiempo de comprensión y el dinero, se produce lentamente a lo largo de los años escolares y está notablemente reducido en comparación con sus iguales. Demandan mayor atención para completar tareas conceptuales de la vida cotidiana (alimentación, movilidad, control de esfínteres, autocuidado). (APA, 2013).

La atención de estos estudiantes, desde un enfoque inclusivo puede demandar apoyos o recursos adicionales, no contemplados en las normas y políticas de la educación inclusiva o no suministradas al colegio. (Terapeutas, enfermeras, acompañamientos permanentes, recursos lúdico-pedagógicos, entre otros.

Trastorno del espectro del autismo.

En el DSM 5, versión 2013, se define como “las deficiencias persistentes en la comunicación social y la interacción social en diversos contextos”, caracterizado por dificultades en la reciprocidad socioemocional, dificultad en las conductas comunicativas no verbales y las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones. Esta condición en un contexto educativo delimita la interacción del estudiante en procesos sociales, adaptativos y de aprendizaje.

Otra característica de las personas con autismo es que desarrollan patrones repetitivos y restrictivos, realizan movimientos o emiten palabras o frases constantemente. Tienen comportamientos monótonos, no permiten alteraciones en las rutinas y se les dificulta comprender las dinámicas escolares.

La inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual por autismo es quizás la más compleja en el colegio Carlos Pizarro, debido a las características de los estudiantes. Los procesos de comunicación y de interacción social no permiten realizar los procesos de intercambio de aprendizajes y dificultan los procesos de evaluación.

Cada uno de los trastornos mencionados tiene diferentes características que determinan las necesidades de atención inclusiva de los estudiantes en condición de discapacidad. Aunque actualmente, existen diferentes técnicas para anticipar el estado físico que determinará las habilidades y limitaciones del ser humano que está por nacer algunas condiciones cognitivas no son siempre anticipables en el periodo gestacional, por tal razón se hace necesario el seguimiento a los niveles de desarrollo en cada etapa de la vida. Algunas condiciones, patologías o déficits, aparecen durante los primeros ciclos de desarrollo y son científicamente diagnosticables, eso permite que hallan posibilidades de intervención oportuna.

Por otra parte, en la etapa escolar se van identificando comportamientos, actitudes y dificultades que pueden evidenciar o inferir una dificultad intelectual, en ocasiones sin signos o síntomas físicos que permitan su visualización, para estos casos se acude a pruebas estandarizadas que permitan medir el nivel de desempeño y desarrollo de las personas según su edad y otras características individuales.

Existe el debate profesional e intelectual sobre la manera de abordar el proceso escolar de los estudiantes desde la equidad y la igualdad. Los estudiantes con diagnóstico de discapacidad intelectual son atendidos en las mismas aulas que los estudiantes que no comparten esa condición y en ocasiones con los mismos objetivos, currículo, recursos y modelo de evaluación.

Estas prácticas igualitarias deben estar diseñadas para atender la necesidad educativa y considerar las habilidades y necesidades que cada diagnóstico tiene. La

educación inclusiva o inclusión educativa o escolar, propone las directrices que deben guiar el proceso de los estudiantes en condición de discapacidad intelectual y establece la normatividad a fin de garantizar el derecho a la educación de calidad.

A continuación se presentan las características y generalidades del modelo de educación inclusiva, el cual es responsable de garantizar la educación de calidad para personas en condición de discapacidad.

4.4. Educación inclusiva o inclusión educativa-escolar.

La educación inclusiva, es en síntesis la respuesta a la necesidad social de garantizar la participación escolar de todos los seres humanos. Cumple con los requisitos para ser considerado un modelo educativo y se caracteriza por ser flexible, participativa, creativa, teórica, recursiva y sobre todo diferencial. (Ainscow, 2004).

La implementación del concepto y la práctica de la educación inclusiva han ido creciendo significativamente. Con la participación activa de todos los ámbitos de la diversidad se puede considerar la educación inclusiva como un proyecto amplio que busca abarcar a toda la comunidad educativa con la idea de desarrollar un estilo educativo único, igualitario y de calidad. (Barrio, 2008).

La prestación del servicio educativo, es la respuesta a la implementación de políticas, dirigidas a garantizar el derecho a la educación, ya sea de manera formal e informal, mediante la contratación directa o indirecta de instituciones que garanticen las condiciones y los recursos que se requieran para ese propósito (Artículo 2, Ley 115 de 1994). El objetivo, es la formación integral de cada estudiante, de la dignidad, identidad, derechos y deberes; y por tanto la naturaleza de ese propósito es inclusiva. (MEN, 2006).

En la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad (2006) se establece que la educación sea un derecho para todos. Así mismo la inclusión educativa o educación inclusiva establece y busca garantizar espacios educativos de calidad para todas las personas y pretende fomentar el intercambio social y cultural como aprendizaje interactivo sin hacer distinciones entre los estudiantes. El fin último es motivar el aprendizaje académico y social para todas las personas. (UNESCO, OEI, 2009).

La educación inclusiva es un constructo teórico de la pedagogía que busca establecer la manera de responder ante la diversidad en contextos y tiene como objetivo prestar atención a aquellos alumnos que tradicionalmente han estado excluidos, se orienta a identificar, describir y minimizar las barreras de la participación y fortalecer los recursos para el proceso de toda la comunidad educativa. (Booth, et al., 2000).

La educación inclusiva, es la que propone las pautas mínimas para la atención de todas las personas, sin importar su situación o condición. Incide directamente en la atención educativa de personas con discapacidad diseña e implementa prácticas pedagógicas fundamentadas en los propósitos de la inclusión el cual debe por obligatoriedad tener en cuenta las necesidades individuales de las personas. Asimismo, propone unas dinámicas basadas en la participación activa con igualdad de oportunidades a nivel social, convirtiéndose en el campo más amplio de inclusión social. (Parrilla, 2002).

La inclusión educativa se inicia con el acceso a los sistemas de matrícula, respondiendo al enfoque de derechos para mostrar una estadística de reducción de la exclusión y garantizar la participación y la calidad de vida de las personas con discapacidad. (MEN, 2014).

El programa de educación para todos que propuso UNESCO, y que ha sido adoptado por varias naciones, establece la apertura de espacios educativos en todos los niveles para toda la población. La educación inclusiva, involucra conceptos éticos, que conllevan a la justicia, la democracia y la equidad, a pesar de exigir esfuerzos de eficiencia y rentabilidad. Como afirmó el BRISTOL CITY COUNCIL (2003) “la educación inclusiva, es la única moralmente defendible”. (Escudero, 2009).

La educación inclusiva, establece la relación de enseñanza y aprendizaje que debe existir en los espacios académicos de las personas. Intenta formalizar los lineamientos de la interacción entre los miembros de la comunidad educativa y el contexto social y propone las estrategias y planes que se deben implementar.

También, direcciona las prácticas pedagógicas relacionadas con los derechos y deberes de los estudiantes con discapacidad y de esta manera genera propuestas en los programas regulares de educación para abordar eficazmente la diversidad y la integración social. Las primeras disposiciones que tiene la educación inclusiva son las de garantizar el acceso, la permanencia y la disponibilidad de recursos que posibiliten el aprendizaje y el derecho a la educación. (MEN, 2012).

Para la educación inclusiva se crearon referentes conceptuales, jurídicos, políticos y normativos, los cuales tienen como fin último bloquear las barreras que impiden el acceso a la educación. Para ello se hace necesario contar con algunos apoyos en el currículo, los métodos de educación, infraestructura, formación y sensibilización social.

No existe un proceso detallado y estandarizado que establezca las condiciones o requisitos mínimos en los procesos de atención de las personas con discapacidad, pero se deben tener en cuenta las diferentes metodologías y estrategias posibles.

Las necesidades educativas de las personas con discapacidad intelectual no permiten la misma resolución o respuesta que se utilizan para responder a la atención educativa común o básica de la mayoría de la población (Del Canto Nieto, 2003), ya

que demanda que se tengan estrategias y recursos diferentes consecuentes con sus habilidades y limitaciones. (Gine, 2001).

Las sugerencias y propuestas que se hacen en los documentos políticos y normativos, establecen las condiciones para la prestación del servicio educativo a estudiantes con discapacidad. Los puntos en común proponen que todas las personas son educables sin importar sus condiciones, los fines educativos son iguales para todos y por tanto la educación inclusiva debe satisfacer las necesidades educativas de todas las personas.

La educación inclusiva además de tener su origen en la normatividad incluyente utiliza estrategias y herramientas para su ejecución. Es decir, la educación inclusiva se materializa en su implementación. Para la implementación o ejecución de las normas inclusivas se cuenta con recursos físicos y humanos que interactúan en contextos escolares, son aquellas acciones o procesos que se realizan en el marco de la inclusión escolar y que tienen como objetivo facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual y es a lo que en adelante denominaremos prácticas pedagógicas inclusivas.

Los estudiantes con discapacidad intelectual y el modelo de educación inclusiva logran interactuar mediante la utilización de herramientas y estrategias metodológicas, las cuales en esta investigación son consideradas “prácticas pedagógicas inclusivas”, aquellas que promueven y facilitan el acercamiento del estudiante con discapacidad intelectual al alcance de objetivos escolares y que así mismo tienen unas características teóricas que se mencionan a continuación.

4.5. Prácticas Pedagógicas Inclusivas.

El concepto de practica pedagógica, puede determinarse según el enfoque que se tenga como base y según la implementación de la misma, puede considerarse similar al concepto de práctica docente, práctica de enseñanza o práctica educativa(Fierro,2013). Es definida como la “praxis en contextos educativos”, involucra cualidades como intencionalidad y resalta la participación y relación que hay entre la enseñanza y el aprendizaje. Es un proceso social, político y administrativo, que involucra docentes, estudiantes, grupo familiar y comunidad en general. (Moreno, 2013)

Los docentes y personal que atienden población con Discapacidad Intelectual, deben mediante la experiencia y la formación, proponer e implementar las respectivas estrategias y modificaciones que demande cada necesidad individual de las personas con discapacidad. (Gine, 2001).

En principio se obliga a garantizar los lineamientos de formación de docentes capacitados para la inclusión, estableciendo currículos en las facultades de educación que formen docentes idóneos para la atención de personas con discapacidad.

La educación para la población con discapacidad debe reconocer que entre los seres humanos se presentan diferencias derivadas no solo de la discapacidad, sino de condiciones sociales, familiares y culturales. Por lo tanto, la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas involucra la comprensión de las causas y consecuencias que generan las habilidades y deficiencias de una persona en diferentes contextos. Esto demanda que se realice la construcción de la cultura educativa para la atención diversificada.

Todas las personas en el mundo, tenemos necesidades educativas diferenciales y posiblemente si todos fuéramos una población homogénea, no habrían mayores

dificultades para dar y recibir educación. Esto requiere apoyos y el despliegue de recursos humanos, técnicos e investigativos, necesarios para brindar atención especial, según la necesidad de cada persona. (Ortiz, 2000).

Las prácticas pedagógicas son todas aquellas acciones que se realizan en la dinámica relacional entre un proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, debe ser consciente, que involucre la participación y que tenga establecidos los objetivos y resultados que se pretenden lograr durante ese proceso. Asimismo, deben proponer el desarrollo de cada persona e integrar los saberes profesionales, conceptuales, disciplinares y éticos con las necesidades e intereses individuales, para garantizar un buen intercambio. (UPN, 2000).

Al referirse al conjunto de acciones desarrolladas en un proceso de enseñanza y aprendizaje, las prácticas pedagógicas deben incluir las acciones desarrolladas por los actores relacionados y en todos los contextos involucrados, desde la matrícula hasta la finalización y culminación de los niveles educativos, por ejemplo: explicaciones magistrales, aplicación de guías y test, exposiciones, actividades deportivas, evaluaciones, asignación de tareas o actividades de consulta, indicaciones espaciales, movilidad, actividades lúdicas y recreativas, actividades democráticas y de participación, preparación para pruebas nacionales, etc.

Las acciones que se realizan para garantizar el acceso al sistema educativo, las acciones que realiza el docente, las que demanda el currículo, las que dependen de la gestión institucional, las de participación social y familiar, etc. Así que, en el proceso de enseñanza- aprendizaje, las acciones realizadas tienen varios determinantes, ya que se incluyen situaciones y condiciones voluntarias e involuntarias. Por ejemplo se involucran condiciones externas que mediadas por la voluntad pueden ser modificables, algunos espacios, recursos, elementos, contenidos, entre otros.

Asimismo, factores internos que dependen exclusivamente de los procesos psicológicos humanos, la percepción, la voluntad, la inteligencia, etc. es necesario lograr una articulación entre las características externas e internas de la praxis educativa.

En la práctica pedagógica, intervienen las estrategias o metodologías que se usan en los procesos de enseñanza. Para determinar esas metodologías es importante tener claro el modelo pedagógico que respalda esas acciones y que mediante un argumento teórico, científico e ideológico, se diseñen e implementen actividades ajustadas a la realidad y las necesidades pedagógicas de quien realizara el proceso de aprendizaje, es decir, de los estudiantes con discapacidad intelectual. (Gómez, 2012).

Establecer el modelo pedagógico, de forma coherente con las necesidades, permite diseñar adecuadamente los estilos, metodologías, estrategias, herramientas, formas de evaluación y ambientes de aprendizaje idóneos para todo tipo de estudiante.

Las prácticas pedagógicas inclusivas, en función del respeto a las diferencias en el sistema educativo, demanda de los profesionales encargados de la educación adquirir y construir un conocimiento mayor, que permita hacer más comprensible el hacer pedagógico (Valenzuela, B. A.; Guillén, M.; Campa, R. 2014).

Además, se hace necesaria la interacción entre diferentes disciplinas profesionales que permitan explicar la forma de aprender y la forma de enseñar. Coll, (1995, p.22-23) afirma que: “Es la psicología quien se ocupa del análisis de los comportamientos y de los procesos psicológicos que se dan en los estudiantes como resultados de las intervenciones pedagógicas”, por lo tanto, las acciones pedagógicas, están directamente relacionadas con la evaluación, el análisis, la planificación, el desarrollo y la modificación de procesos educativos específicos a las necesidades y estilos de aprendizaje de quien es educable.

Los modelos educativos de cada institución deben vincular a todos los estudiantes como protagonistas de su proceso y reconocer la participación de las situaciones psicosociales que influyen en el proceso educativo. (MEN, 2006) por tanto el diseño e implementación de prácticas pedagógicas debe asumir que todas las personas están en condiciones de generar aprendizaje y por lo tanto se debe comprender el aprendizaje de manera diferenciada por los ritmos de aprendizaje, el interés del estudiante, las posibilidades que tiene y las condiciones del contexto. Lo anterior permite fortalecer la intervención pedagógica desde las habilidades y no desde las dificultades. (Ainscow, 2012).

La práctica pedagógica inclusiva es un ejercicio que tiene objetivos definidos y que requiere inversión administrativa, financiera y de gestión humana para organizar y disponer de los espacios, recursos, actores y tiempos necesarios para el proceso de inclusión educativa.

Dentro de los campos de inversión que se mencionan, la teoría contempla algunos recursos y situaciones inmersos en los procesos de inclusión. Toma la participación de todos los actores de la comunidad educativa y sus características para determinar, describir y analizar los resultados de la inclusión educativa. Las características del docente, el currículo, los objetivos institucionales e individuales, determinan la efectividad de la inclusión educativa.

4.5.1. Características del Docente inclusivo.

El docente es considerado el principal actor en el modelo de educación inclusiva porque es el facilitador directo para la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas. Esta responsabilidad demanda un perfil específico de los docentes que harán parte de un modelo educativo inclusivo para estudiantes con discapacidad. Por lo tanto se espera que el docente a cargo de la implementación de prácticas inclusivas

tenga formación pertinente y percepción favorable sobre la inclusión escolar y la discapacidad.

"El maestro siempre ha sido el designado históricamente como soporte del saber pedagógico tanto a nivel teórico como aplicado y experimental. Todas las teorías pedagógicas y educativas así sean planteadas por pedagogos o intelectuales cercanos a la pedagogía toman al maestro como el sujeto que soporta el saber hacía los demás, el conocimiento y la formación". (Universidad de Antioquia, 1999).

En los procesos de inclusión escolar, los docentes constituyen un eje central en el desarrollo de la praxis educativa, ya que sobre ellos recae la función facilitadora de ese proceso. Es indispensable contar con un perfil docente idóneo para alcanzar los objetivos que propone la dinámica educativa y los objetivos de la inclusión escolar. El informe de Warnock en 1981, establece que todos los profesores deberían estar capacitados para reconocer los signos de la discapacidad o las necesidades educativas especiales de las personas y por tanto tener habilidades profesionales para atender esas necesidades.

Se espera que los docentes inclusivos tengan conocimiento y reconocimiento de las condiciones de los estudiantes, específicamente que pueda identificar las necesidades y características del nivel de desarrollo intelectual de los estudiantes con discapacidad, de esta manera, el diseño de prácticas será ajustado al objetivo que se tiene con cada estudiante. El perfil esperado es el del docente que propone estrategias de enseñanza diferentes y actualizadas que faciliten el trabajo cooperativo. Se espera además que los docentes tengan habilidad para modificar y actualizar sus prácticas y la participación en espacios de formación y capacitación.

La formación de educadores es considerada como el proceso, individual y social, permanente y continuo, mediante el cual el docente se acerca a la fundamentación

teórica y práctica de lo que conllevaría el ejercicio de su labor mediado siempre por su identidad. (Fonseca, 1998).

Los docentes y profesionales, son el recurso humano fundamental para la prestación del servicio educativo y por lo tanto es necesario que cuenten con habilidades personales y de formación adecuadas para diseñar e implementar prácticas inclusivas necesarias para la atención de población con discapacidad intelectual.

Se requiere para el diseño e implementación de prácticas pedagógicas inclusivas, que los profesionales que ejecuten esa misión tengan claro su compromiso social y su responsabilidad con los avances globalizados y necesidades de competitividad social, los cuales no son ajenos a la población con discapacidad y que por lo tanto fomenten espacios de formación autónoma.

Los docentes deben tener sensibilidad para defender la importancia de la inclusión de las personas con discapacidad, más allá de prejuicios y referentes teóricos. Además, que puedan comprender la importancia de modificar o flexibilizar los currículos para gestionar las adaptaciones y recursos necesarios que optimicen su práctica inclusiva.

El docente inclusivo es la clave para el desarrollo de escuelas inclusivas (Ainscow, 1995), la interiorización y apropiación adecuada de la idea del significado de la educación inclusiva y la diversidad, permite que el docente establezca prioridades y suprima barreras que impiden la participación (Barrio, 2012), es decir, el cambio en la percepción que el docente tiene sobre la educación inclusiva y la participación, genera impacto en el desarrollo de las prácticas que realiza y los objetivos de las mismas.

El rol colaborativo que debe existir entre los docentes de apoyo y los docentes de aula para el diseño y ejecución del currículo y para poder adaptar las actividades y criterios de evaluación que requiere la inclusión educativa. El docente inclusivo

propone relaciones igualitarias, con normas, reglas y acuerdos iguales para todos sus estudiantes. Sin embargo, en algunos casos se omite la intervención formativa de normas para los estudiantes con discapacidad intelectual.

Los docentes inclusivos deben ampliar el listado de estrategias de enseñanza-aprendizaje y las actividades, para utilizar y crear nuevos métodos que garanticen la participación, creación y desarrollo de actividades con igualdad. Para esto debe actualizarse y utilizar recursos materiales y tecnológicos, fortaleciendo las concepciones pedagógicas de involucrar las habilidades y no las dificultades, en la educación inclusiva el docente debe ser transformador, motivador y generador de aprendizaje.

Cuando el docente inclusivo, establece la ruta para el diseño y aplicación de prácticas pedagógicas inclusivas debe realizar la revisión del currículo establecido para la atención de los estudiantes con discapacidad, y así mismo proponer las adecuaciones adaptaciones o cambios pertinentes para atender de manera responsable las necesidades escolares de los alumnos con discapacidad.

4.5.2. Factores del currículo inclusivo.

El currículo en el aula inclusiva es el instrumento básico con el que se cuenta para dar direccionamiento al proceso escolar de los estudiantes, debe presentar los conceptos y objetivos con claridad para poder ser socializados e interiorizados por todos los estudiantes. En las instituciones educativas se tiene un currículo único sin importar las necesidades o habilidades de los estudiantes con discapacidad. Es común que sean los estudiantes quienes tengan que adaptarse a los lineamientos establecidos en el currículo institucional.

“El currículo es el conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodología, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de

la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional". (Artículo 76, ley 115. Ley General de Educación).

El currículo debe contener los conceptos, la ruta de actividades que se realizarán, los objetivos, las formas de evaluación del proceso y las acciones para mitigar las dificultades, debe ser una herramienta para la atención diversificada. Se espera que sea amplio, relevante y diferenciado y que fomente del desarrollo personal (Delgado, 2004). Las adaptaciones curriculares ofrecen oportunidades para el aprendizaje exitoso.

Los proyectos educativos de las instituciones, generalmente proponen unificar lineamientos, ideas y estrategias que conlleven a la formación integral y unificada de sus estudiantes. Pretenden desarrollar las habilidades y capacidades de todos con el propósito general de vincularlos en espacios de participación y crecimiento individual y personal, para la intencionalidad curricular se debe tener amplia aprehensión de los conceptos de discapacidad, inclusión y diversificación de la educación. (Hineni, 2008).

El propósito de los proyectos educativos inclusivos interviene directamente en la revisión, articulación, adaptación o modificación de los criterios de gestión curricular que se tengan establecidos, por lo tanto se debe presupuestar una amplia programación curricular que sea pertinente para el alcance de esos objetivos.

La planeación curricular demanda establecer criterios específicos, en tanto a conceptos y procedimientos necesarios para atender las necesidades educativas de los estudiantes y así mismo permitir de manera flexible, la adecuación o modificación que se requiera para los mismos.

Se deben tener en cuenta los diferentes espacios y protocolos que se ejecutan en las dinámicas escolares, como la planificación de actividades de aula, evaluación y participación, para permitir que los docentes y profesionales puedan revisar, evaluar y

superar las barreras que la discapacidad genere en espacios educativos. (Duck y Loren, 2009).

La propuesta de un currículo unificado, desde un enfoque inclusivo, propone diseñarlo de manera que todos los estudiantes puedan regirse desde el mismo pero diversificando la intención, los objetivos, las actividades, metodologías y criterios de evaluación. Las metodologías curriculares flexibles permiten además, el trabajo colaborativo, la participación y las relaciones interpersonales.

El currículo flexible facilita adaptar las acciones que se realicen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las adaptaciones son consideradas ajustes o arreglos orientados a las necesidades y posibilidades individuales. Las adaptaciones curriculares deben hacerse con el propósito de garantizar los objetivos de la educación en tanto a accesibilidad, permanencia y promoción de los estudiantes con discapacidad. Hodgson (1988) establece algunos principios para la adaptación curricular:

- El principio de normalización: que pretende que el objetivo de las adaptaciones sea que todos los estudiantes logren el proceso educativo.
- Principio ecológico: la adaptación promueve la adecuación del contexto más inmediato (institución educativa, entorno escolar, familiar y comunitario y estudiantes) a las necesidades educativas de los estudiantes.
- Principio de significatividad: hace referencia a la adaptación de los elementos desde lo poco significativo y lo muy significativo. Así pues, se comenzaría por modificar los elementos de acceso, para continuar, si fuera necesario, adaptando los elementos básicos del currículo: objetivos, contenidos, evaluación, método y metodología.

- Principio de realidad: para que sea factible realizar una adaptación curricular, es necesario partir de planteamientos realistas, conociendo con exactitud de qué recursos se dispone y a dónde se quiere llegar con la propuesta de formación.
- Principio de participación e implicación: la adaptación curricular es competencia directa del maestro, de los demás profesionales, y requiere del apoyo de las familias y de la comunidad que trabajan con los estudiantes. La toma de decisiones, el procedimiento a seguir y la adopción de soluciones se realizarán de forma consensuada por la comunidad educativa

4.5.3. Factores de la Institución Educativa.

Es importante tener en cuenta que la implementación de prácticas educativas y la puesta en marcha de un currículo inclusivo dependen de las posibilidades que ofrece el contexto escolar, esas posibilidades hacen referencia a los recursos técnicos, humanos, normativos y de infraestructura que ofrece cada institución educativa.

La institución educativa es el conjunto organizado y estructurado que agrupa todos los apartados necesarios para la prestación del servicio educativo (infraestructura, objetivos, normatividad, comunidad, recursos) y la que asume el cumplimiento de las condiciones específicas de la prestación de ese servicio. (MEN, 2012). Involucra las estructuras físicas y humanas que la conforman, la ubicación demográfica, las condiciones de construcción, la estructura administrativa, los recursos materiales, tecnológicos y humanos.

A continuación una gráfica que representa los diferentes componentes organizacionales de la institución educativa y que participan en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas.

Figura 1.

Componentes de la organización escolar para el reconocimiento de la diversidad y la inclusión. (Fuente. Orientaciones Generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación, 2012, p. 48).



En una institución educativa, cada una de las estructuras, es determinante en la ejecución de procedimientos y en el resultado de los mismos. Por lo tanto se debe garantizar estructuras suficientes y funcionales, que apunten al alcance del objetivo “educación de calidad para todos” (MEN, 2014) y se necesitan recursos económicos y de buena gestión que fomenten la adquisición de recursos y la utilización y aprovechamiento de los mismos.

El uso eficiente de los recursos de apoyo para el aprendizaje y la disposición de espacios y estrategias es un elemento esencial para promover contexto inclusivos que fomenten la participación de todos los roles de la educación inclusiva como son los docentes, estudiantes, directivos, padres de familia y comunidad. (Barrio, 2009).

La institución educativa como centro de recopilación de procesos inclusivos, debe promover la creación de climas y espacios escolares colaborativos y participativos. Asimismo, debe establecer objetivos puntuales de atención diversificada para la discapacidad en el marco de la educación inclusiva, garantizando la participación y la evaluación permanente.

La organización institucional debe favorecer el diseño e implementación de prácticas pedagógicas inclusivas, de acuerdo con el decreto 2082 de 1996, las instituciones educativas y las Secretarías de Educación, deben identificar las barreras de participación, movilización y comunicación para dar oportuna intervención.

El Decreto 366 de 2009, reglamenta las disposiciones que debe tener una institución educativa para prestar el servicio educativo a niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Establece los apoyos, estrategias, recursos, infraestructura y también direcciona las implicaciones pedagógicas, desde el PEI, flexibilizaciones, comités y redes de apoyo. Teniendo en cuenta lo anterior se pueden diseñar las

estrategias y prácticas inclusivas que aportarán a los planes de Mejoramiento Institucional PMI.

Los criterios institucionales determinan una parte significativa del proceso de inclusión educativa. Sin embargo, al tratarse del proceso educativo de personas con discapacidad, se deben considerar factores que no corresponden a la institución educativa, al currículo ni al docente y que deben tenerse en cuenta para la educación inclusiva de personas con discapacidad.

4.5.4. Factores socio culturales.

Estos factores están directamente relacionados con la condición humana de los estudiantes y hace referencia a los procesos físicos, psicológicos, sociales y culturales de cada uno de ellos. Desde los seguimientos realizados en el Colegio Carlos Pizarro Leongómez I.E.D. se pueden mencionar los siguientes:

- **Motivación y participación del estudiante en el proceso de inclusión educativa:** La participación voluntaria y motivada en el proceso de inclusión educativa así como la percepción que tiene el estudiante frente al proceso sumado a la autoestima puede facilitar el proceso de adaptación y participación en las actividades y desarrollo de prácticas propuestas para alcanzar el objetivo educativo.

- **El acompañamiento familiar:** Es una condición elemental para enriquecer el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual. Debido a las características de algunas discapacidades se necesita el acompañamiento y la participación constante del grupo familiar o de los cuidadores. Según el MEN (2012, pág. 62) “es importante trabajar de la mano de la familia, facilitando la información oportuna y pertinente sobre sus derechos, construyendo posibilidades de trabajo conjunto que potencien la labor pedagógica con sus hijos”. Además, la familia y/o los

cuidadores son los directos responsables de garantizar el derecho a la educación gestionar los apoyos y recursos adicionales.

Tratándose de un proceso de educación inclusiva por discapacidad se relaciona con el derecho a la salud y según el Ministerio de Salud Nacional (2013), las personas que tienen a cargo el cuidado de personas en condición de discapacidad deben garantizar el acceso a los servicios de salud.

Si bien, el hecho de que la educación sea un factor inherente a los seres humanos, supone la diversidad que debe tener. Cada ser humano es único, cada uno tiene antecedentes y condiciones diferentes en tanto a individualidad, motivaciones, familia, contexto social y cultural, formación afectiva y moral, entre otros y por lo tanto se deben considerar esos antecedentes para analizar los resultados que tengan en los espacios educativos, laborales, sociales y culturales de las personas.

La educación inclusiva parte de principios de accesibilidad y por lo tanto se invierten en factores como los mencionados en este capítulo, sin embargo, se debe considerar la incidencia que esas condiciones individuales de la historia de cada persona, puedan tener en el resultado de la práctica escolar. Por otra parte, se debe analizar esos factores relacionados con la participación familiar y el compromiso de la misma en la vinculación y propósito educativo de la persona con discapacidad. También la participación de otras instituciones determinantes para el manejo de la discapacidad, como las instituciones de la salud e instituciones y agrupaciones sociales.

Todas las características y recursos de la educación inclusiva, están mediados por las variables directas de los actores del proceso (estudiante, docente, familia, comunidad educativa, sociedad). Por tanto la importancia de realizar estudios pertinentes para mejorar la prestación del servicio educativo para personas con discapacidad intelectual.

En síntesis, la evolución de los objetivos educativos para personas con discapacidad ha permitido identificar algunas necesidades y crear lineamientos específicos. Es de resaltar que aunque están establecidos los criterios y características que deben tener los docentes inclusivos, el currículo inclusivo y las instituciones inclusivas, aun no se consideran obligatorias. Las características de cada uno de estos factores son determinantes en el alcance y cumplimiento de objetivos propuestos para la educación de las personas con discapacidad.

CAPÍTULO III

En este capítulo se presenta una investigación en la que se realizará correlación entre la información cualitativa y cuantitativa recolectada. Se presenta además el tipo de investigación que se propuso para este caso, la población seleccionada, el instrumento diseñado para la recolección de datos y el tipo de análisis que se realizó.

5.1. Tipo de investigación.

Esta investigación es un estudio de caso por medio del cual se analizarán los factores que inciden en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas, para estudiantes con discapacidad intelectual, en el Colegio Carlos Pizarro León Gómez I.E.D. de la localidad de Bosa.

Se escoge este tipo de investigación porque permite confirmar, cambiar, ampliar o modificar el conocimiento sobre el objeto de estudio. Además, la intención es conocer el caso único y particular del colegio seleccionado ya que como señala Stake, “un caso se estudia cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. (Rodríguez, 1996).

La utilización de este tipo de investigación permite diagnosticar y ofrecer soluciones en el área investigada. Se tomaron en cuenta cinco momentos esenciales: plantear la pregunta de investigación, hacer la exploración teórica, establecer el instrumento o método de recolección de evidencias, análisis de datos e interpretación y relación de evidencias con la pregunta de investigación. Se combinaron métodos cualitativos y cuantitativos para la recolección de datos, una encuesta para docentes, la descripción contextual y la revisión bibliográfica.

5.2. Instrumento de investigación.

Para alcanzar los objetivos se ha propuesto un instrumento de medición que consta de una encuesta que contiene cinco ítems de identificación, con los que se realiza la clasificación de los docentes en tanto a sexo, profesión, tiempo de ejercicio de labor docente y experiencia en atención a estudiantes con discapacidad.

La otra parte consta de once preguntas mixtas que indagarán sobre cuatro factores que pueden incidir en el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas de calidad, esos factores de acuerdo con el marco teórico son los siguientes:

El primer factor es el inherente al docente, consta de 5 ítems que indagan sobre características de los docentes, capacitación y formación docente en temas de inclusión y discapacidad, experiencia y percepción docente frente a las políticas y el proceso de inclusión.

El segundo factor está relacionado con el currículo, que pretende investigar la pertinencia en la planeación curricular para incluir estudiantes con discapacidad.

El tercer factor está relacionado a los apoyos y recursos con que cuenta la institución educativa y un último factor que indaga sobre acompañamiento externo y motivación del estudiante con discapacidad.

El cuarto factor relacionado con las características administrativas de la institución educativa y el último relacionado con factores socioculturales del estudiante.

Tabla 3.
Matriz de diseño de instrumento.

FACTOR:	DESCRIPTOR	PREGUNTAS
<p>CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE:</p> <p>Son las cualidades y aptitudes específicas del docente y que tienen incidencia en el diseño e implementación de prácticas pedagógicas inclusivas. El conocimiento de su saber disciplinar y la formación para la atención inclusiva, la percepción sobre la inclusión educativa y la discapacidad, la motivación para participar en procesos inclusivos, el interés por capacitarse y actualizarse en el marco de la educación inclusiva.</p>	<p>Edad Sexo Formación Capacitación Percepción</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿En su formación académica y profesional de pregrado, recibió formación para atender estudiantes con discapacidad cognitiva o intelectual? 2. ¿El conocimiento que tiene sobre políticas públicas de inclusión escolar para personas con discapacidad es? 3. ¿ha realizado estudios complementarios, que lo capaciten en temas de inclusión y discapacidad? 4. ¿Considera usted que incluir estudiantes con discapacidad cognitiva en aulas regulares es? 5. ¿Los docentes conocen y aplican las normas de los documentos institucionales para la atención de estudiantes con discapacidad?
<p>CARACTERÍSTICAS DEL CURRÍCULO:</p> <p>Es la normatividad establecida dentro del Proyecto Educativo Institucional PEI. Propone los objetivos institucionales de aprendizaje de los estudiantes, determina las actividades, alcances y criterios de evaluación para su implementación</p>	<p>Normatividad Adaptación curricular Flexibilización curricular Criterios de evaluación para personas con discapacidad intelectual</p>	<ol style="list-style-type: none"> 6. ¿Considera usted que la Institución Educativa (IE), tiene objetivos claros para la atención de estudiantes con discapacidad? 7. ¿Los documentos institucionales, Manual de convivencia, Sistema integral de evaluación (SIE), Plan educativo Institucional (PEI), Proyectos Transversales, entre otros, incluyen los objetivos de atención de estudiantes con discapacidad? 8. ¿Tiene clara su participación en el desarrollo de procesos de inclusión?
<p>CARACTERÍSTICAS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA:</p> <p>Es la estructura organizacional que incluye todos los componentes que participan en el derecho a la educación y la inclusión educativa. Conformada por aspectos físicos, humanos, tecnológicos y documentales</p>	<p>Infraestructura Objetivos institucionales Recursos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 7. ¿Los documentos institucionales, Manual de convivencia, Sistema integral de evaluación (SIE), Plan educativo Institucional (PEI), Proyectos Transversales, entre otros, incluyen los objetivos de atención de estudiantes con discapacidad? 9. ¿La Institución Educativa cuenta con los recursos e infraestructura, necesarios para atender estudiantes con discapacidad?
<p>CARACTERÍSTICAS SOCIOCULTURALES:</p> <p>Cualidades individuales y del entorno familiar. Participación, motivación</p>	<p>Acompañamiento familiar Recursos de atención interdisciplinar externos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 10. ¿Los padres acompañan positivamente el proceso de inclusión de sus hijos? 11. ¿Considera usted que la adaptación de los estudiantes con discapacidad cognitiva es?

5.3. Población.

El objeto de estudio son los docentes del Colegio Carlos Pizarro Leongómez I.E.D., vinculados laboralmente para el año 2016, todos docentes de planta fija, quienes desde el marco de la educación inclusiva atienden población de estudiantes con discapacidad intelectual, en las dos sedes y las dos jornadas. Se toman los docentes ya que son los principales actores y responsables de la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas.

Con autorización escrita de la Rectora de la institución educativa fueron escogidos 40 docentes para desarrollar la encuesta. El criterio de selección era que tuvieran contacto en aula con estudiantes diagnosticados de discapacidad intelectual. Participaron 8 docentes de primaria de la jornada mañana, 7 de secundaria jornada mañana. 12 de primaria de la jornada tarde y 13 de secundaria de la jornada tarde.

5.4. Análisis.

Para el análisis de resultados de las 45 encuestas se tabularon 40. Únicamente se tuvieron en cuenta las que estaban totalmente diligenciadas. Los datos se tabularon y ordenaron en tabla Excel y posteriormente se realizó análisis utilizando el programa SPSS versión 24, licenciado por la Universidad de la Sabana.

En la utilización del programa SPSS, se realizaron los siguientes cruces:

- a. Entre el grupo de edad de los docentes y su percepción sobre inclusión escolar.
- b. Entre nivel educativo de los docentes y su percepción sobre inclusión escolar.
- c. Entre conocimiento de políticas públicas de los docentes y su percepción sobre inclusión escolar.
- d. Entre estudios complementarios en inclusión y discapacidad que tienen los docentes y la percepción sobre inclusión.

- e. Entre participación de los docentes en los procesos de inclusión y la percepción sobre inclusión escolar.
- f. Entre la adaptación de los estudiantes y la percepción docente sobre inclusión.
- g. Entre participación de los docentes en los procesos de inclusión y el conocimiento de normas institucionales.
- h. Entre participación de los docentes en los procesos de inclusión y conocimiento de objetivos institucionales para la atención inclusiva.
- i. Entre participación de los docentes en los procesos de inclusión y la infraestructura física.
- j. Entre participación de los docentes en los procesos de inclusión y apoyo para sistematización de notas
- k. Entre participación de los docentes en los procesos de inclusión y la capacitación docente.
- l. Formación de pregrado de los docentes y los estudios complementarios en inclusión y discapacidad.

CAPÍTULO IV

6. RESULTADOS.

El instrumento (encuesta) se aplicó a 45 docentes vinculados al Colegio Carlos Pizarro Leongómez I.E.D., que atienden estudiantes con discapacidad en aula. Los docentes fueron seleccionados según las asignaciones académicas de los grupos en los cuales hay estudiantes con discapacidad intelectual en primaria y secundaria.

Se evidenció negación y resistencia de los docentes para responder la encuesta, algunos manifestaban “no desear participar de ese proceso”, otros, cuestionaban verbalmente las políticas de inclusión y se negaron a responder la encuesta. Al no tratarse de un proceso de “obligatoriedad” laboral mostraron resistencia para la participación.

Según los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento se determina que: las características generales del grupo de docentes encuestados en el Colegio Carlos Pizarro Leongómez I.E.D., la mayoría docentes mujeres (75%), en un grupo de edad promedio menor a 36 años (55%), con edad máxima de 59 años.

6.1. Caracterización de la población docente.

En este apartado se presentan los hallazgos encontrados respecto a las características generales de los docentes del Colegio Carlos Pizarro Leongómez I.E.D.

En los resultados obtenidos se encuentra que:

- a. El rango de edad de los docentes del Colegio Carlos Pizarro Leongómez I.E.D. se encuentra entre los 24 y 59 años de edad, con un promedio de edad de 36 años.
- b. En su mayoría (75%) de los docentes son mujeres.
- c. La mayoría de los docentes (67.5%) tienen nivel de estudio profesional, el 27.5% tiene estudios de post grado y 5% son docentes normalistas.

Tabla 4.

Nivel educativo de los docentes del Colegio Carlos Pizarro Leongómez I.E.D. (Fuente: elaboración propia)

NIVEL EDUCATIVO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Normalista	2	5,0 %
Profesional	27	67,5 %
Especialista	4	10,0 %
Magister o Doctor	7	17,5 %
Total	40	100,0 %

- d. El 85% de los docentes tiene más de 5 años de experiencia, solamente el 5% cuenta con experiencia menor a un año.
- e. El 52.5% de los docentes refiere tener menos de 3 años atendiendo población con discapacidad, esta característica permite inferir que los estudiantes con discapacidad intelectual matriculados en la institución, son la primera experiencia de atención inclusiva de los docentes.

f. La mayoría de los docentes del colegio Carlos Pizarro, tienen más de tres años de experiencia en la institución educativa y más de cinco años de experiencia en la carrera docente, sin embargo, coinciden en que la experiencia de atención a estudiantes con discapacidad es menor al tiempo total de servicio.

La caracterización de los docentes muestra que es una población heterogénea; se evidencian diferencias en la experiencia de carrera docente, el tiempo de atención y el énfasis de la carrera entre otros, y se debe resaltar que la experiencia de atención educativa inclusiva para estudiantes con discapacidad es inferior al tiempo total de servicio para la mayoría de los docentes.

6.2. Formación y Capacitación Docente.

Tabla 5.

Experiencia Docente, tiempo de servicio en la institución educativa y tiempo de experiencia en atención de estudiantes con discapacidad. (Fuente: elaboración propia)

Tiempo	Experiencia Docente		Experiencia en la Institución Educativa		Experiencia en atención de estudiantes con Discapacidad Intelectual	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Menor a un año	2	5,0	7	17,5	4	10,0
Entre uno y tres años	2	5,0	19	47,5	21	52,5
Entre tres y cinco años	2	5,0	4	10,0	7	17,5
Más de cinco años	34	85,0	10	25,0	8	20,0
Total	40	100	40	100,0	40	100,0

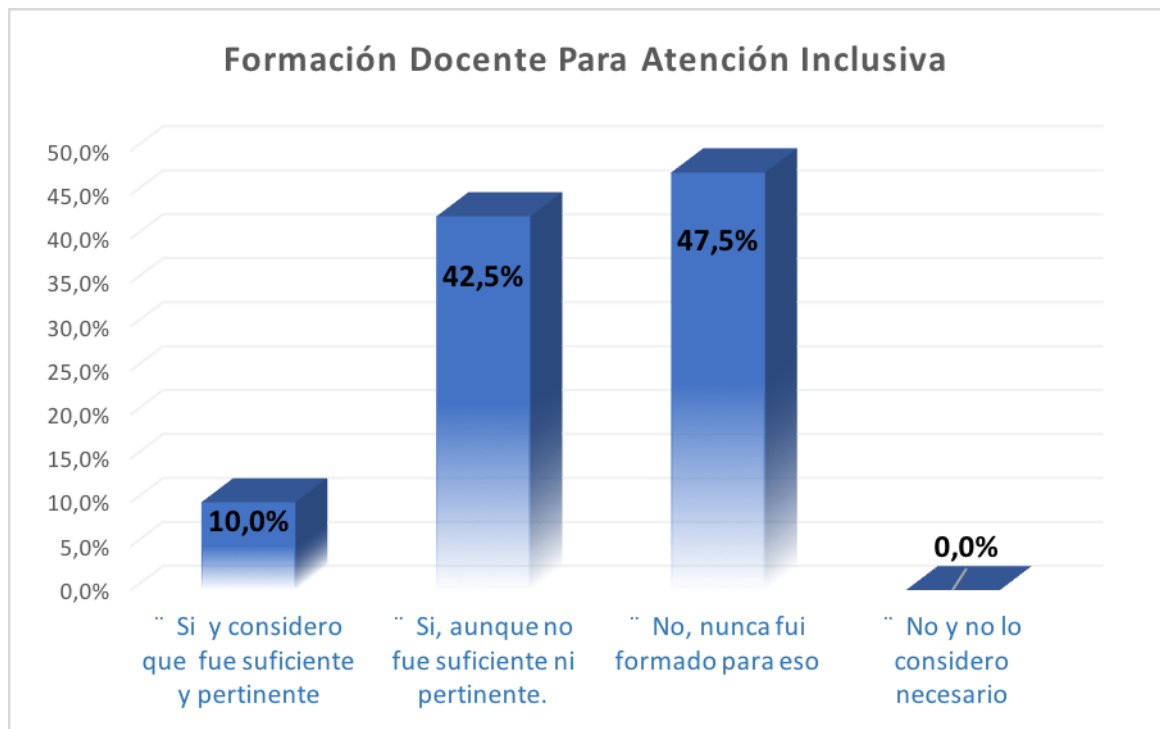
Al indagar sobre la formación, capacitación y conocimiento sobre temas de inclusión, políticas públicas de inclusión y manejo de estudiantes con discapacidad cognitiva o intelectual, el 42.5% de los docentes refiere que aunque recibió en su

proceso académico de pregrado formación en atención inclusiva no fue suficiente ni pertinente.

El 47.5% manifiesta que nunca fue formado para la educación inclusiva y solamente el 10% afirma que recibió formación suficiente y pertinente para atender población con discapacidad cognitiva. Esos resultados están condensados en la siguiente tabla.

Gráfico 1.

Formación de pregrado para atender población con discapacidad intelectual.

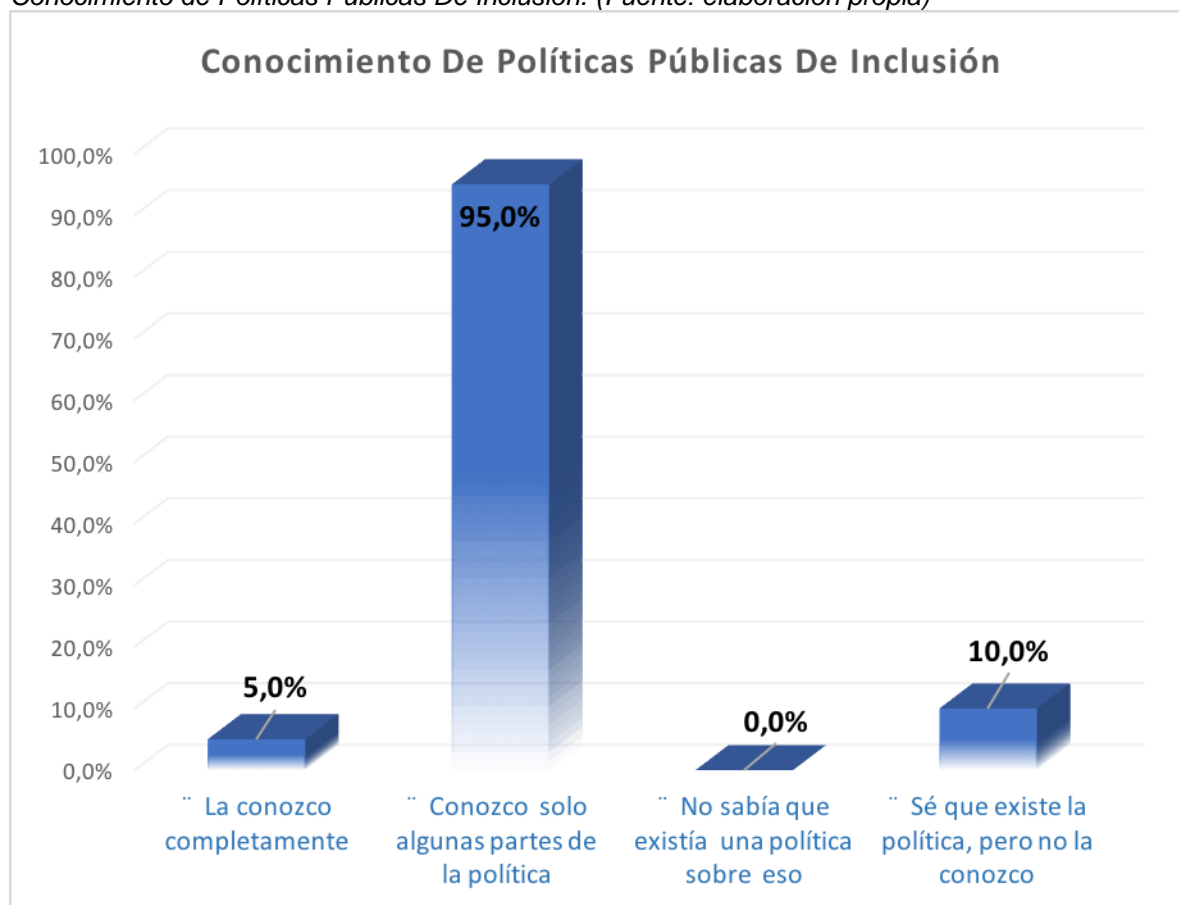


Esta información nos permite determinar que, según los docentes, la formación e instrucción que reciben durante el desarrollo de los programas académicos de pregrado, no es suficiente para la atención de personas con discapacidad intelectual, este dato es contradictorio con el decreto 2082 de 1996, que afirma que la formación docente es un elemento fundamental para la atención educativa de personas con discapacidad.

Este factor es determinante para el diseño e implementación de prácticas pedagógicas inclusivas ya que la base de este proceso es el docente y si el docente no cuenta con la suficiente preparación las prácticas de inclusión pueden ser deficientes, insuficientes o inexistentes.

A partir de este resultado se puede proponer que las instituciones de formación docente intensifiquen la preparación de los docentes en temas de discapacidad, educación inclusiva y prácticas pedagógicas inclusivas. Es de resaltar que solamente el 10% de los docentes manifiesten satisfacción con la formación recibida en el pregrado para atender estudiantes con discapacidad intelectual.

Gráfico 2.
Conocimiento de Políticas Públicas De Inclusión. (Fuente: elaboración propia)



Se evidencia que el 85% los docentes manifiestan conocer parcialmente las políticas públicas inclusivas, algunos manifiestan desconocer la existencia de las mismas y solo el 30% de los mismos ha realizado algún tipo de instrucción y formación complementaria en temas de inclusión.

Gráfico 3.
Estudios Complementarios en temas de Inclusión. (Fuente: elaboración propia)

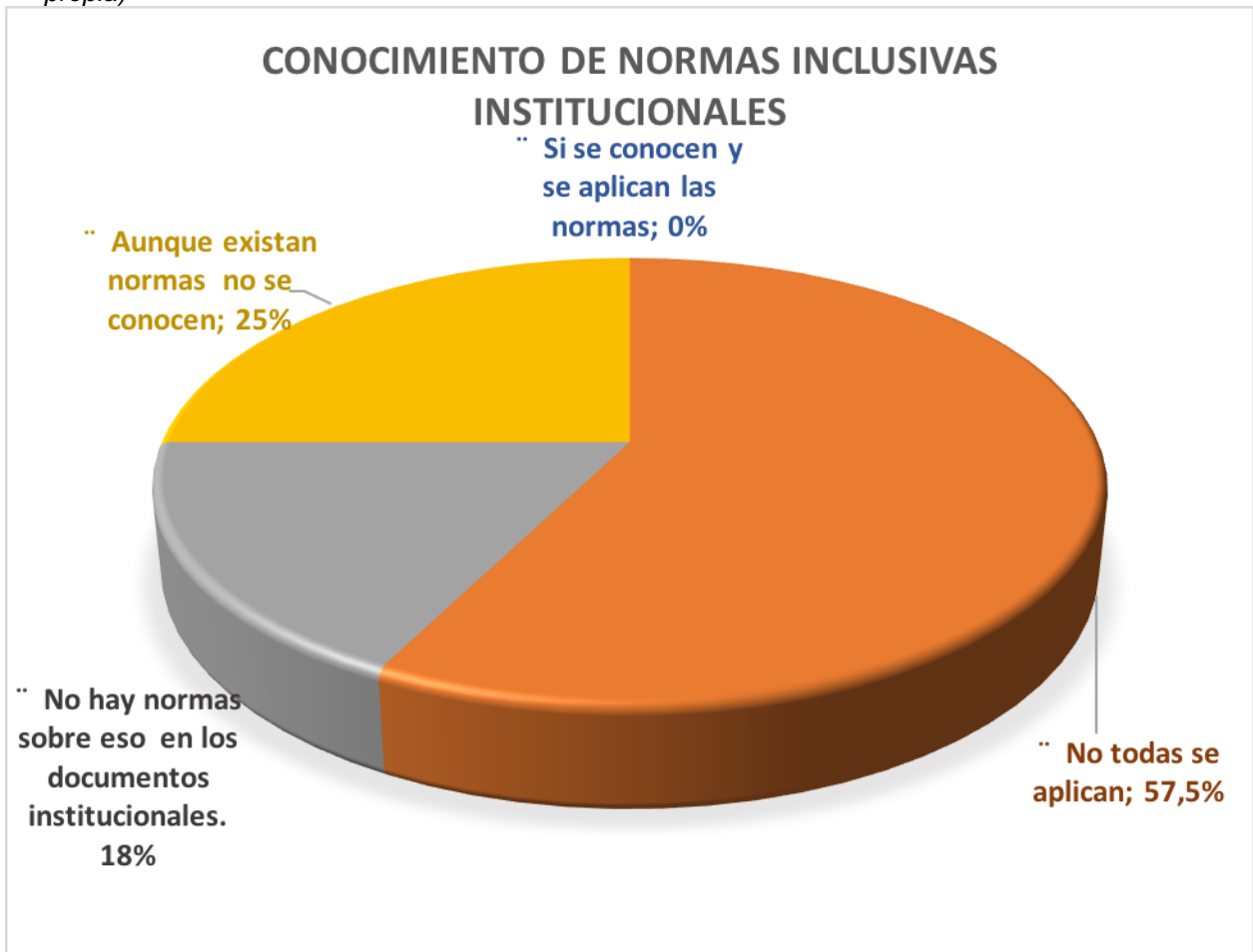


Del gráfico 3 se puede inferir que la formación de pregrado y el desconocimiento de los lineamientos básicos de la educación inclusiva, establecidos en las políticas y normas, la capacitación, la formación y el conocimiento, son factores influyentes en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas en el Colegio Carlos Pizarro Leongómez I.E.D.; ya que el 40% de los docentes no considera importante ni necesario capacitarse en temas de inclusión.

Teniendo en cuenta que los docentes manifiestan no tener la formación, capacitación y conocimientos suficientes para atender idóneamente a los estudiantes con discapacidad cognitiva, como se menciona en el planteamiento del problema y se evidencia en los resultados de esta investigación, se preguntó sobre la intención y motivación para realizar estudios complementarios en temas de inclusión.

De igual manera, se resalta la falta de interés formativo en temas de inclusión que tienen los docentes, el porcentaje de docentes que consideran que no es importante ni necesario recibir capacitación para la atención inclusiva es alto y relevante; sobre todo, si esa misma población reconoce que no fue formado de manera suficiente y pertinente para la atención inclusiva de estudiantes con discapacidad. Por lo tanto, para que se desarrollen prácticas pedagógicas inclusivas, es necesario contar con un docente que tenga un perfil adecuado, orientado a la inclusión, con la respectiva capacitación y que muestre motivación para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas con estudiantes que presentan discapacidad intelectual.

Gráfico 4.
Conocimiento de Normas Institucionales para la atención inclusiva. (Fuente: elaboración propia)

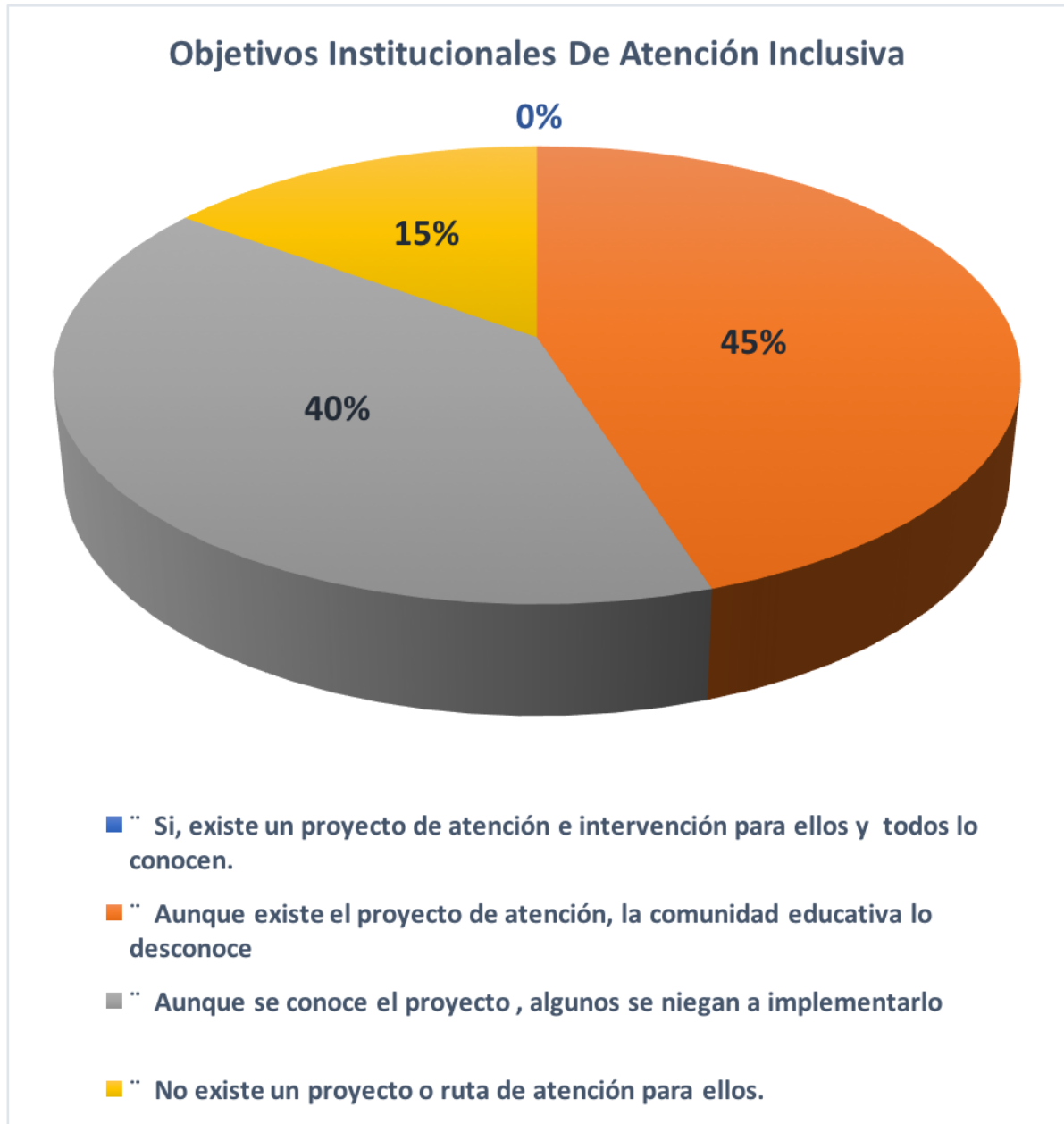


En el Colegio Carlos Pizarro Leongómez I.E.D., el 17.5% de los docentes consideran que no hay normas institucionales para la atención de estudiantes con discapacidad, el 57, 5% de los docentes consideran que sí las hay, pero no se aplican; mientras que el 25% manifiestan que es posible que existan las normas, sin embargo, las desconocen.

El desconocimiento de las normas institucionales para la atención educativa inclusiva, que tienen los docentes del Colegio Carlos Pizarro Leongómez I.E.D., y la percepción frente a la existencia e implementación de las normas, refuerza la

afirmación de que el factor principal de incidencia, es la poca formación general y conocimiento en temas y normatividad de inclusión por parte de los docentes.

Gráfico 5.
Conocimiento de Objetivos Institucionales para atención inclusiva. (Fuente: elaboración propia)



Con respecto al conocimiento que tienen los docentes sobre los objetivos del proyecto institucional de inclusión escolar, se evidencia que, al igual que en las

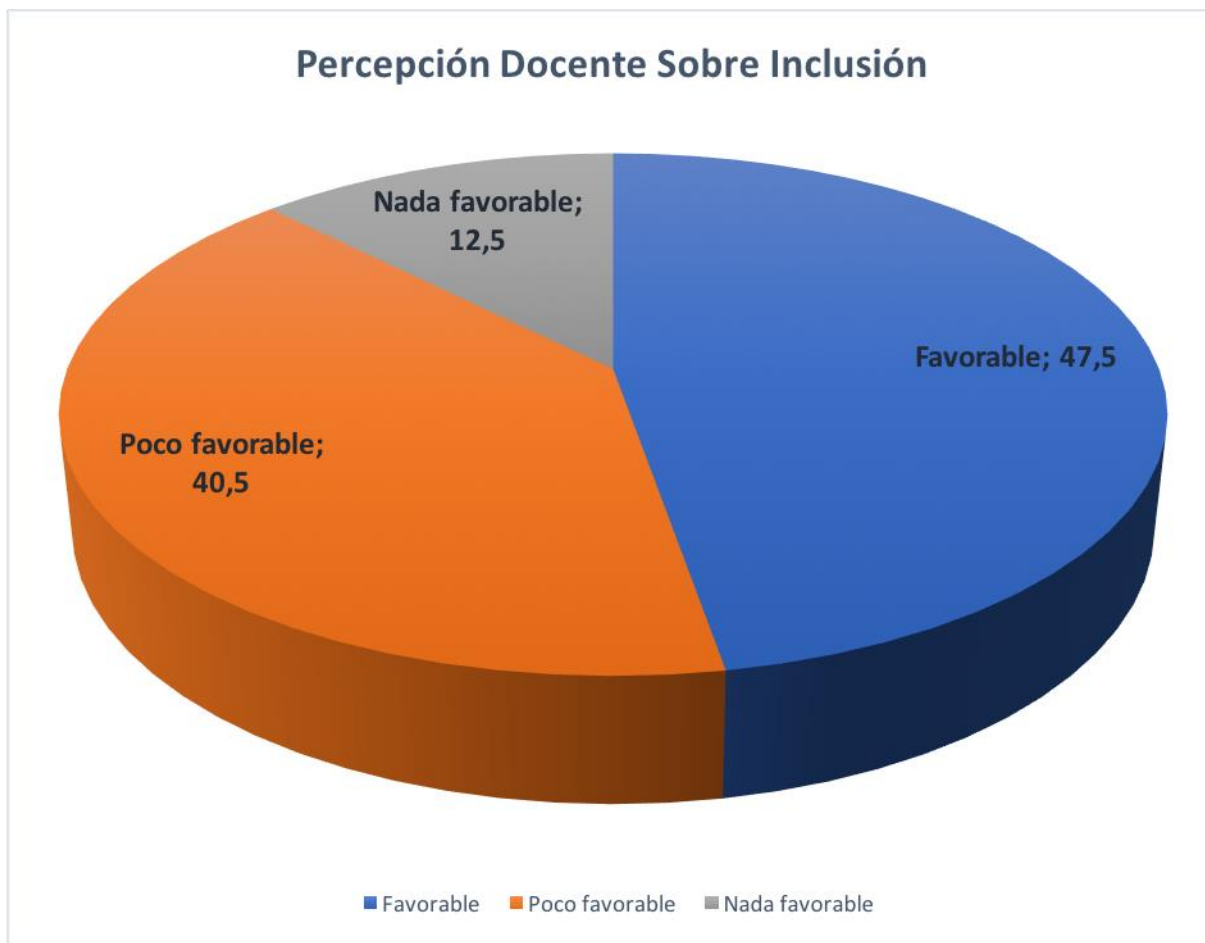
normas institucionales, no es suficiente; lo que conlleva a dificultades en la implementación del proyecto de inclusión y el alcance de objetivos.

Lo anterior, por cuanto el 45% de los docentes afirma que si existe un proyecto institucional de inclusión, sin embargo, también consideran que no es de conocimiento general. Por otro lado, el 40% de los docentes manifiesta que aunque se conoce el proyecto, éste no se implementa, mientras que el 15,5% asegura que no existe un proyecto institucional de inclusión escolar. Relacionando los demás hallazgos, es evidente que la falta de formación y documentación sobre las normas inclusivas, afecta directamente los resultados de la educación de calidad para personas con discapacidad.

6.3. Percepción docente sobre inclusión y discapacidad.

Gráfico 6.

Percepción docente sobre inclusión. (Fuente: elaboración propia)



El interés por la capacitación o formación complementaria en temas de inclusión puede estar relacionado con la percepción individual que los docentes tienen sobre la inclusión escolar. Al preguntar sobre la favorabilidad de tener estudiantes con discapacidad en aula, el 52,5% de los docentes manifiesta que es poco o nada favorable tenerlos en sus aulas.

El 40% manifiesta que pueden pasar desapercibidos y el 12.5% que deberían estar en aulas especializadas. Esto comparado a un 47.5 de docentes que manifiestan que es favorable, porque les permite el desarrollo integral. Estos resultados podrían indicar que el desconocimiento sobre temas de inclusión conlleva a una percepción de desfavorabilidad de la inclusión escolar.

La percepción sobre la favorabilidad de la inclusión de estudiantes en condición de discapacidad y la capacitación para la atención escolar inclusiva que tienen los docentes, son factores fundamentales en los procesos de inclusión y a su vez factores que dependen exclusivamente de los docentes. Sin embargo cuando la institución educativa tiene trazados algunos objetivos y estos son claros, coherentes y pertinentes para la atención de estudiantes con discapacidad, los docentes deben asumirlos e implementarlos en su práctica pedagógica.

6.4 Currículo y contexto institucional.

La inclusión escolar, demanda de las instituciones educativas un mayor esfuerzo en la normatividad y en la ejecución de procesos, así mismo, existe la obligatoriedad de que así como se tienen objetivos para la atención de estudiantes en diversidad, las políticas de atención estén contempladas en los documentos institucionales, tales como: el PEI (Proyecto Educativo Institucional), Manual de Convivencia, SIE (Sistema Institucional de Evaluación), sistematización y plataforma de apoyo escolar.

La realidad referida por los docentes del Colegio Carlos Pizarro Leongómez I.E.D., permite ver que solo el 10% de los docentes están seguros de que los documentos institucionales incluyen parámetros de atención para estudiantes con discapacidad cognitiva o intelectual y que son de conocimiento general.

El 90% restante, se divide entre quienes opinan que no incluyen los parámetros de atención escolar inclusiva (27,5%), no se conocen (40%) o no son claros ni pertinentes (22,5%). Esta información ratifica y hace redundante que el desconocimiento de normas públicas e institucionales de atención a estudiantes con discapacidad influye en la implementación de las prácticas pedagógicas adecuadas para la inclusión escolar.

Gráfico 7.
Existencia y conocimiento de documentos institucionales de inclusión escolar. (Fuente: elaboración propia)



Dentro de los lineamientos curriculares y metodológicos de atención educativa, para toda la población, se incluyen conceptos de flexibilización y adaptación curricular, los cuales son establecidos desde las directrices del MEN. Los procesos de adaptación y flexibilización, son inherentes al diseño de estrategias pedagógicas que cada docente utilice en aula.

Con estos procesos se puede evidenciar la participación de los docentes en el proceso de inclusión. Los docentes manifiestan que 77.5% realiza cualquiera de los procesos (adaptación o flexibilización), 23% manifiesta que no sabe qué son o cómo se hacen esos procesos de aula.

Tabla 6.
Frecuencia de participación docente en los procesos de inclusión escolar. (Fuente: elaboración propia)

PROCESO DE PARTICIPACIÓN	CANTIDAD
Realiza adaptaciones curriculares	35,0
Realiza flexibilización académica	42,5
No sabe cuáles son los procesos de inclusión	2,5
No sabe realizar flexibilización ni adaptación curricular	20,0
Total	100,0

6.6. Recursos institucionales.

En la pregunta sobre la existencia, utilización y aprovechamiento de recursos, para la atención de estudiantes con discapacidad, en la que se indagaba sobre recursos físicos, tecnológicos, curriculares y de apoyo humano para el proceso de inclusión los docentes en su mayoría coinciden afirmando que no existen o no son suficientes, delegando parte de la responsabilidad al equipo directivo de la institución, ya que en inversión y recursos, son ellos los directos responsables.

En la valoración de los recursos de infraestructura y rampas de acceso, el 22% de los docentes consideran que si existen y son suficientes, ya que la mayoría de estudiantes con discapacidad del Colegio Carlos Pizarro, no tienen dificultades de movilidad. El 75% de los docentes considera que los recursos audiovisuales no existen

o no son suficientes, el 47.5% de los docentes, manifiesta que no existen programas de capacitación institucional para la atención de niños con discapacidad y ese mismo porcentaje manifiesta que no existen apoyos curriculares para la sistematización de notas , después de la adaptación curricular.

Tabla 7.
Percepción sobre los recursos institucionales para atender población con discapacidad intelectual. (Fuente: elaboración propia)

	Infraestructura	Rampas de acceso	Recursos tecnológicos	Recursos audiovisuales	Recursos y espacios lúdicos
Son suficientes	22,5%	30,0%	12,5%	10,0%	5,0%
No son suficientes	60,0%	62,5%	57,5%	52,5%	45,0%
No se utilizan	7,5%	-	12,5%	17,5%	5,0%
No existen	7,5%	7,5%	17,5%	20,0%	40,0%
Total	97,5%	100,0%	100,0%	100,0%	95,0%
	Aulas especializadas	Docentes de apoyo	Terapeutas	Capacitación docentes	Apoyos para sistematización de notas
Son suficientes	47,5%	12,5%	7,5%	15,0%	-
No son suficientes	2,5%	50,0%	27,5%	37,5%	37,5%
No se utilizan	-	10,0%	60,0%	-	-
No existen	50,0%	20,0%	2,5%	47,5%	47,5%
Total	100,0%	7,5%	97,5%	100,0%	85,0%

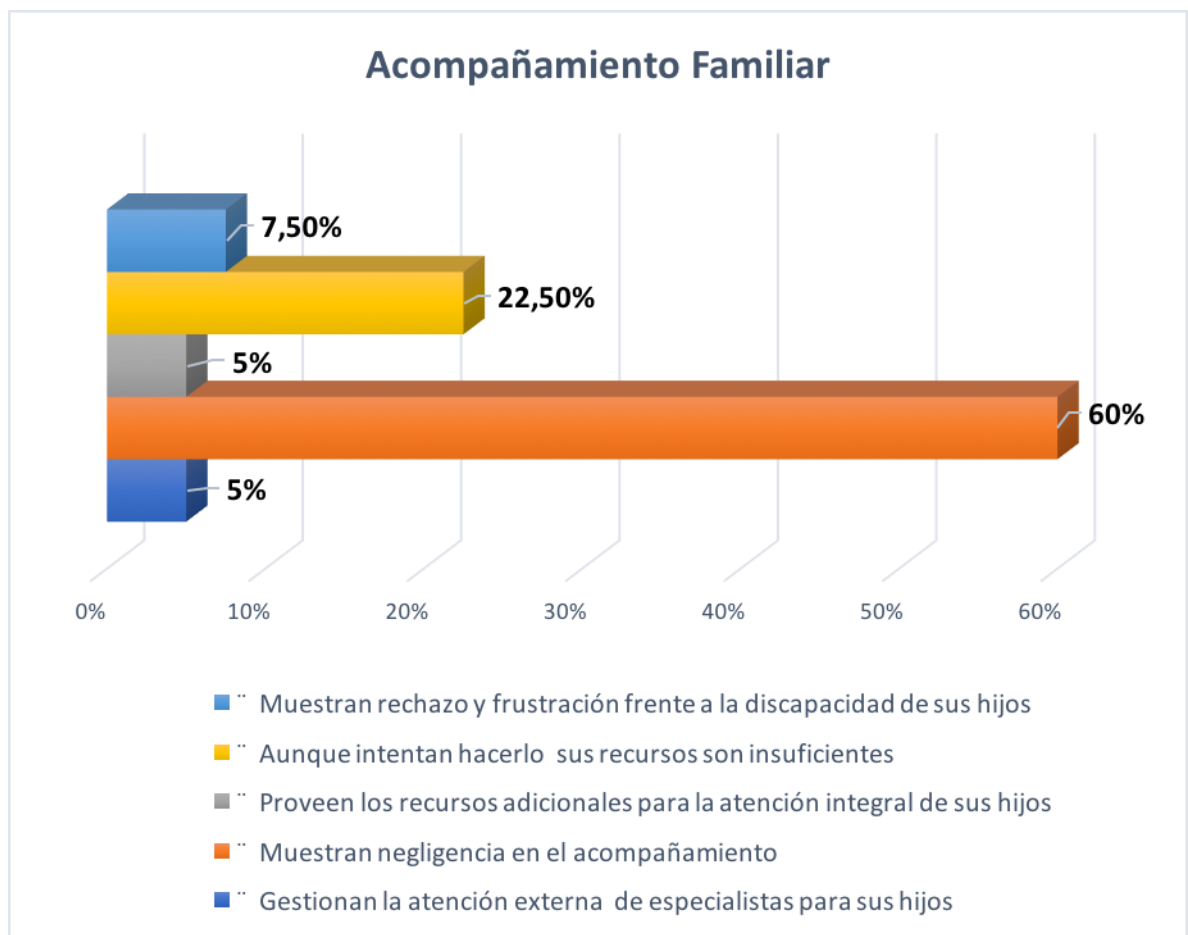
6.5. Factores del estudiante, familia y contexto.

El proceso educativo general, involucra a toda la comunidad educativa, estudiantes, docentes, directivos docentes, administrativos y familiares o cuidadores. Cada uno de estos actores asume, participación y responsabilidad directa e indirecta con cada proceso. Por lo tanto la falta o negligencia de uno o más participantes del proceso educativo, puede llevar al fracaso en la implementación de políticas o proyectos.

En la pretensión de identificar factores influyentes en la inclusión escolar, no se puede desconocer o minimizar la importancia de la participación de padres, acudientes o cuidadores en ese proceso.

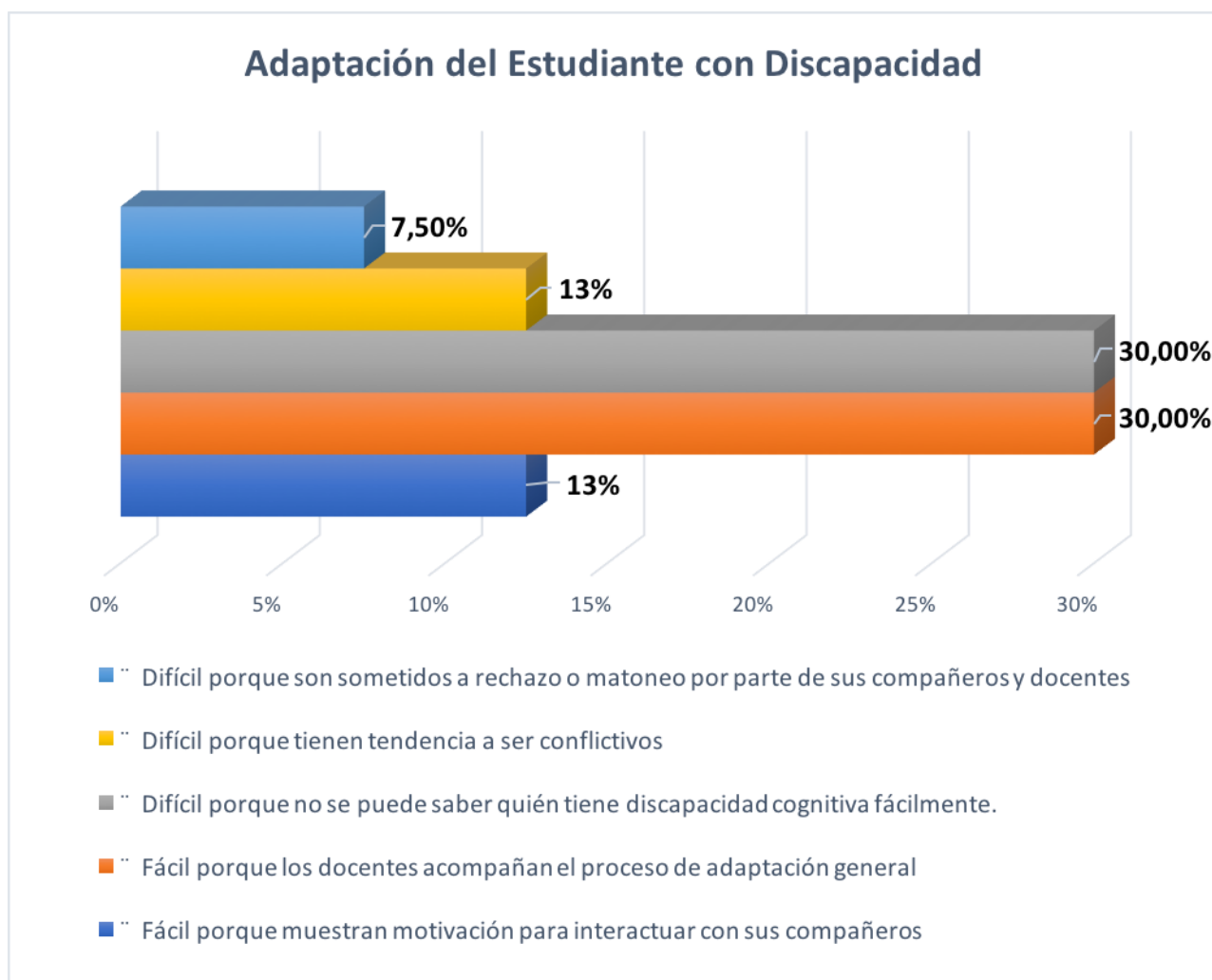
Al preguntar a los docentes su opinión al respecto se encuentra que el 82.5% manifiestan dificultades en el acompañamiento familiar de los niños con discapacidad. De este porcentaje el 60% manifiesta que hay negligencia en el acompañamiento y el 22.5% aseguran que las dificultades están asociadas a los recursos materiales, económicos o de formación de los padres de familia.

Gráfico 8.
Acompañamiento familiar en los procesos de inclusión escolar. (Fuente: elaboración propia)



Solamente el 10% de los docentes considera que los padres o cuidadores, acompañan positivamente el proceso educativo de sus hijos y proveen los recursos necesarios para ese proceso. Es importante mencionar el 7.5% de los padres han mostrado rechazo y frustración frente a la discapacidad de sus hijos y por lo tanto evidencian negligencia en la atención y cuidado de los mismos.

Gráfico 9.
Adaptación del estudiante con discapacidad. (Fuente: elaboración propia)



El estudiante es actor principal y beneficiario directo a quien van dirigidos todos los esfuerzos para lograr el proceso de calidad educativa en inclusión, por lo tanto es importante tener en cuenta el proceso de adaptación y motivación frente a su propia educación.

El 45.9% consideran que la adaptación de los estudiantes con discapacidad al aula es fácil, ya sea porque muestran motivación para interactuar o porque los docentes acompañan su proceso general. Mientras que el 46% asegura que el proceso de adaptación de los estudiantes con discapacidad es difícil porque no es fácil identificar a los estudiantes con discapacidad cognitiva y como consecuencia pueden pasar desapercibidos en aula.

El 12.5 %, considera que los estudiantes con discapacidad tienen tendencia a ser conflictivos. Sin dejar de lado a quienes afirman que la adaptación de los estudiantes con discapacidad es difícil porque pueden ser sometidos a rechazo y “matoneo” por parte de sus compañeros. Generando esto nuevos fenómenos escolares como deserción escolar o altos índices de reprobación.

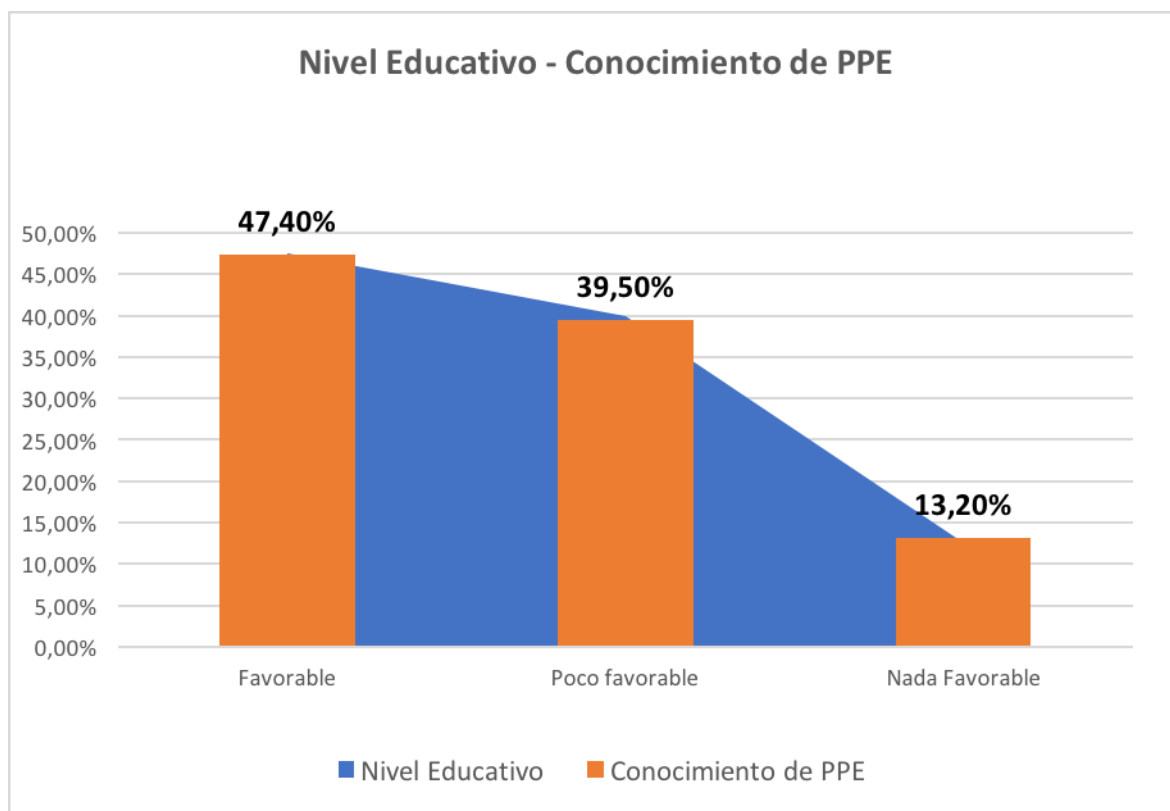
6.7. Principales hallazgos.

Al relacionar los grupos de edad de los docentes y la incidencia que esa característica pueda tener en la percepción sobre la inclusión escolar, se evidencia que en el grupo de los docentes menores de 36 años hay un porcentaje significativo (22,7%) que considera que tener estudiantes con discapacidad en aula no es favorable porque “deberían estar en colegios especializados”.

Aun así, la edad de los docentes no es un factor determinante en la percepción, ya que la favorabilidad y des favorabilidad es casi igual en todos los grupos de edad. Se evidencia que el 50% de los docentes consideran favorable la inclusión y el otro 50% la consideran poco o nada favorable.

Otro de los hallazgos es que el 100% de los docentes normalistas consideran que la inclusión es favorable en comparación con los docentes que tienen especialización que la consideran poco favorable.

Gráfico 10.
Nivel educativo y su relación con el conocimiento de las Políticas Públicas Educativas de Inclusión.



Los resultados muestran que los docentes que consideran la inclusión favorable y poco favorable están próximos en porcentaje, El 47.5% la considera favorable y el 52.5% poco o nada favorable.

La percepción desfavorable aumenta con relación al conocimiento de políticas públicas de inclusión. Es decir, los docentes con mayor conocimiento de las políticas

educativas de inclusión consideran desfavorable tener estudiantes con discapacidad en las aulas.

Tabla 8.

Relación entre percepción sobre inclusión y realización de estudios complementarios.

Estudios complementarios en inclusión y discapacidad	PERCEPCIÓN SOBRE INCLUSIÓN ESCOLAR		
	Favorable porque les ayuda a desarrollarse como personas integrales	Poco favorable porque no es fácil hacer actividades con ellos y pueden pasar desapercibidos	Nada favorable porque deberían estar en colegios especializados
Ha asistido a algunos talleres o seminarios formativos	21.1%	37.5%	40%
Asiste a los que programa el colegio o la SED	42.1%	16,7%	40%
No los ha realizado pero le interesa hacerlo	36.8%	50,0%	12.5%

La anterior tabla evidencia que la formación complementaria en temas de inclusión y discapacidad incide de forma significativa en la percepción de los docentes frente a la inclusión.

Es relevante que la mayoría de docentes que han realizado seminarios y talleres externos o de la Secretaria de educación, consideren nada favorable la inclusión. Y se observa que la percepción favorable más alta la tienen los docentes que no han realizado estudios complementarios. Es interesante encontrar que entre mayor sea la formación menos a favor se está de la atención escolar para estudiantes con discapacidad.

Realizando un análisis cruzado sobre la participación de los docentes en los procesos de inclusión y la pertinencia y conocimiento de los documentos institucionales se evidenció que el 75% de los docentes que no sabe realizar procesos de adaptación o flexibilización curricular considera que los documentos institucionales no incluyen los objetivos de atención inclusiva o no son claros ni pertinentes. El 68% de esos mismos docentes considera que la institución no tiene un proyecto de atención inclusiva

(33,3%), se conoce el proyecto pero no se implementa (12,5%) o existe pero no se conoce (22,2%).

Así mismo el 85,8% de los docentes que realiza adaptaciones curriculares considera que no hay o no se aplican las normas institucionales de atención a población con discapacidad. Ningún docente consideró la opción de que existen, se conocen e implementan las normas de atención para población con discapacidad intelectual.

Tabla 9.
Conocimiento de normas y participación docente en procesos de inclusión.

PARTICIPACIÓN EN PROCESOS DE INCLUSIÓN	No se aplican	No hay normas	No se conocen	Total
Realiza adaptaciones curriculares	42,9%	42,9%	14,3%	100,0%
Realiza flexibilización académica	76,5%	0,0%	23,5%	100,0%
No sabe cuáles son los procesos de inclusión	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
No sabe realizar flexibilización ni adaptación curricular	50,0%	0,0%	50,0%	100,0%

Al relacionar la participación en los procesos de inclusión y la percepción sobre educación inclusiva es relevante que los docentes que participan realizando adaptaciones curriculares (28,6%) y los que realizan flexibilizaciones curriculares (70,6%) consideran poco favorable incluir niños con NEE porque no es fácil hacer actividades con ellos y pueden pasar desapercibidos. De igual manera el 100% de los docentes que desconocen los procesos de inclusión o que no saben realizar adaptación curricular o flexibilización, consideran favorable tener niños con discapacidad en el aula y argumentan que les ayuda a desarrollarse como personas.

7. CONCLUSIONES

El desarrollo de esta investigación permite concluir que los factores que inciden en las prácticas pedagógicas inclusivas para estudiantes con discapacidad intelectual, en el Colegio Carlos Pizarro Leongómez I.E.D., son:

- ✓ La formación y capacitación de los docentes no es suficiente ni pertinente para la atención de estudiantes con discapacidad intelectual.
- ✓ La percepción desfavorable que refieren los docentes sobre la discapacidad y la inclusión.
- ✓ El desconocimiento de las políticas educativas inclusivas.
- ✓ Las dificultades en la gestión institucional para la socialización e implementación del proyecto de inclusión.

Debido a la participación central que tienen los docentes en los procesos de inclusión escolar, algunas características individuales como: la percepción, motivación y formación de los mismos, son factores que inciden en el diseño e implementación de prácticas pedagógicas. La característica docente que mayor incidencia tiene en los procesos de inclusión, es su formación de pregrado y la escasa capacitación complementaria que tienen en temas de discapacidad y educación inclusiva.

De igual manera, algunas características de los docentes como la edad, el sexo, el tiempo de experiencia o el tiempo de permanencia en la institución no parecen ser influyentes en la percepción que tienen sobre discapacidad, políticas de inclusión y prácticas pedagógicas inclusivas. Sin embargo en la población de docentes de menor edad hay mayor tendencia a descalificar la inclusión.

La implementación de las prácticas pedagógicas inclusivas para estudiantes con discapacidad en el Colegio Carlos Pizarro Leongómez I.E.D., dependen significativamente de la percepción que tienen los docentes sobre la inclusión, por lo tanto es importante tener en cuenta que el perfil de los docentes debe ser inclusivo tanto en la formación como en la percepción sobre inclusión.

Si la percepción que tienen los docentes sobre la inclusión es desfavorable, es difícil asimilar y comprender las disposiciones legales y normativas que hay desde las leyes del Estado y la normatividad de la institución educativa para la atención inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual.

Asimismo, el desconocimiento de políticas públicas de inclusión es un determinante en la percepción que se tiene sobre la vinculación de niños con discapacidad al sistema educativo. Mientras más se conocen y comprenden los objetivos y propuestas de la política de inclusión escolar mayor es la percepción negativa de la misma, de alguna manera es como si los docentes que conocen la normatividad política y legal de la educación inclusiva desaprobaran la forma de implementarlas.

Para este caso, los factores relacionados con la institución educativa y los cuales son inherentes a la gestión que realiza el equipo directivo de la misma, según la investigación evidencian que hace falta el diseño e implementación de normas institucionales específicas para la atención de estudiantes con discapacidad intelectual y la socialización y apropiación de la misma.

La percepción de los docentes sobre la discapacidad y la inclusión muestra que consideran poco o nada favorable tenerlos en las aulas porque pueden pasar desapercibidos. Esta percepción puede incidir en la participación del docente para diseñar e implementar prácticas pedagógicas que incluyan a los estudiantes con discapacidad cognitiva y atiendan a sus necesidades.

Si el docente no está convencido o no tiene claros los objetivos y lineamientos de la atención inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual, muestra poca participación en la implementación de prácticas inclusivas.

La inclusión educativa o educación inclusiva propone que los espacios escolares sean establecidos con parámetros de igualdad para todos los estudiantes. Establece que se permitan condiciones de acceso, permanencia y aprendizaje para todas las personas, sin embargo, la discapacidad intelectual tiene características individuales que afectan algunos procesos de las personas. Esas afecciones determinan la forma y las necesidades que tiene para participar en contextos educativos, por lo tanto, las instituciones educativas deben ser facilitadoras de los recursos y directrices que sean pertinentes para la atención de esta población.

Es necesario que la institución educativa desarrolle un conjunto activo de normas que sea coherente con las políticas educativas de inclusión, para establecer una propuesta de currículo inclusivo pertinente para la atención de los estudiantes con discapacidad.

8. REFLEXIÓN

Los procesos de inclusión educativa para estudiantes con discapacidad evidencian dificultades en su ejecución. Si bien, los resultados que se muestran desde el Ministerio de Educación Nacional muestran que la cifra de cobertura para la atención inclusiva va en aumento no se puede asegurar que exista claridad en la forma de prestar el servicio educativo inclusivo para estudiantes con discapacidad cognitiva.

Aun no se cumplen los criterios de igualdad y equidad educativa, los estudiantes con discapacidad intelectual siguen excluidos de procesos escolares como las pruebas nacionales SABER aplicadas por el ICFES, además no cuentan con garantías de continuidad escolar, ya que, la educación superior con énfasis inclusivo es poca en nuestro país.

Por otro lado, se hacen necesario rediseñar los planes curriculares de las facultades de formación para docentes. La realidad de las aulas en las instituciones de educación pública, demanda que los docentes sean formados con propósitos inclusivos y que al iniciar su labor docente tengan aprendizajes previos para la atención de estudiantes con discapacidad intelectual, así mismo que sepan diseñar el currículo inclusivo y diseñar estrategias pedagógicas para la inclusión.

La estandarización curricular inclusiva o la implementación de un modelo curricular inclusivo podría desconocer las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad cognitiva, ya que, aunque los estudiantes tengan el mismo diagnóstico, la discapacidad no es igual debido a los factores psicosocial que intervienen en el proceso de escolarización de cada persona-

9. BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M. (1995). Education for All: Making it happen". Support for Learning, 10 (4), 147-155.(2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Narcea.

APA, 2013. DSM- IV-TR, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.

Barnes, Colin; "Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión a las personas discapacitadas en la sociedad occidental", citado por Barton, L. en Discapacidad y sociedad, Madrid, Morata, 1998, pp. 66-67.

Booth, T. et al. (2000). The Index of Inclusion: developing learning and participation in schools. London: CSIE.

Coll, C. (1994): Aprendiendo de la experiencia. (Monográfico Proyectos Curriculares). Cuadernos de Pedagogía, Marzo, P. 8-15.

CONPES, 2004., Consejo Nacional de Política Económica y Social. Política Publica de discapacidad en Colombia.Bogotá.

Duck, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del currículo para atender la diversidad. Revista Latinoamericana de inclusión educativa, 4 (1), pp. 187-210.

Escudero, J.M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. Agora, 10. Pp 7-31.

GINE I GINE, CI. (2001). Inclusión y sistema educativo, en III Congreso. Atención a la diversidad en el sistema educativo. Universidad de Salamanca: INICO.

Gómez, I. (2011). Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos. Memoria de Tesis Doctoral. Universidad de

Huelva. Departamento de Educación. 8. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5435/Direccion_escola_y_atencion_a_la_diversidad.pdf?sequence=2.

Gonzalez G., Tenorio S., 2004, integración escolar y efectividad en la escuela regular Chilena. Revista Digital 2000 N.16, Reduce.cl.

Hernandes Elsa, 2008. Desarrollo Histórico de la discapacidad. Rescatado de <http://www.iin.oea.org/cursosadistancia/cod-guia-ut.pdf>

Inzua, V., 2002, “una conciencia Historica y la discapacidad”. Revista Scielo.

Montero L., 2009, Educación especial, informe Warnock, integración escolar, síntesis de documneto en ingles sobre necesidades educaticas especiales, informe Warnock , tomado de:
<http://www.seminarie.co/seminarieecerdanyula/files/2009/04/informewarnock.pdf>

Ortiz, M, 2000., Hacia una educación inclusiva. La educación Especial ayer, hoy y mañana. En Revista siglo cero vol 31 p. 5-11

OMS, 2011, Informe Mundial de Discapacidad

Navas,P., Verdugo,M., Gomez,L, 2008: Diagnostico y clasificacion de la discapacidad intelectual, intervencion psicosocial,vol 17 p. 143-152 ISSN: 11320559

Padilla, E.,Sarmiento, P.,Coy, L., 2013, Educación Inclusiva y diversidad funcional en la universidad. www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v61a11pdf

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. Revista de educación inclusiva 327. Pp. 11-29.

UNESCO, 1994, Educación de niños y jovenes con discapacidades, recuperado de:
www.unesco.org/educacion/pdf/281_65_5.pdfValenzuela, B. A.; Guillén, M.; Campa, R.

(2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. Infancias Imágenes, 13(2), 64-75.

Valencia L., 2014, “De la opresión a la lucha”, breve historia de las personas con discapacidad

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf

[http://www. Dane.gov.co/index.php/poblacion-y-demografia-proyeccionesdepoblacion/119-demograficas/discapacidad/2850-discapacidad-por-localidades-bogotá](http://www.Dane.gov.co/index.php/poblacion-y-demografia-proyeccionesdepoblacion/119-demograficas/discapacidad/2850-discapacidad-por-localidades-bogotá)

<http://www.un.org/es/documents/udhr>

<http://www.bosa.gov.co/index.php/milocalidad>

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles/85960_pdf

www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592propertyvalve-43632

UNESCO, 2005, Educación Inclusiva. Disponible en:

<http://www.ibe.unesco.org/es/temas/temas-curriculares/educacioninclusiva>

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-345504_anexo_13.pdf

<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>

<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

10. ANEXOS

Anexo 1.
Instrumento de medición de Percepción docente.

Respetado docente:

La Facultad de Educación de la Universidad de la Sabana, está realizando una investigación sobre “**Factores que inciden las prácticas pedagógicas inclusivas, de estudiantes con discapacidad cognitiva**”. Para ese propósito, es necesario conocer algunas opiniones de los docentes que realizan la práctica inclusiva en su ejercicio laboral. Por lo tanto agradecemos su participación en el diligenciamiento de la presente encuesta.

SEXO: Masculino

Femenin

Edad:

Marque con una X la respuesta que considera más acertada.

- | | | |
|--|--|--|
| <p>1. educativo?</p> <p><input type="checkbox"/> tecnólogo</p> <p><input type="checkbox"/> Doctorado</p> | <p>¿Cuál es su nivel</p> <p><input type="checkbox"/> Normalista</p> <p><input type="checkbox"/> Técnico o</p> <p><input type="checkbox"/> Profesional</p> <p><input type="checkbox"/> Especialización</p> <p><input type="checkbox"/> Maestría y/o</p> | <p>2. tiempo de experiencia como doc</p> <p><input type="checkbox"/> año</p> <p><input type="checkbox"/> años</p> <p><input type="checkbox"/> años</p> <p><input type="checkbox"/> años</p> <p><input type="checkbox"/> años</p> |
| <p>3. servicio en la institución es:</p> <p><input type="checkbox"/></p> | <p>El tiempo de su</p> <p><input type="checkbox"/> Menor a un (1) año</p> | <p>4. tiempo de experiencia atendien discapacidad?</p> |

- | | | |
|--------------------------|------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Entre 1 y 3 años | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Entre 3 y 5 años | <input type="checkbox"/> año |
| <input type="checkbox"/> | Mayor a 5 años | <input type="checkbox"/> años |
| <input type="checkbox"/> | Mayor a 10 años | <input type="checkbox"/> años |
| | | <input type="checkbox"/> años |
| | | <input type="checkbox"/> años |
| | | <input type="checkbox"/> años |

5. ¿En su proceso académico y profesional de pregrado, recibió formación para atender estudiantes con discapacidad cognitiva?

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Si y considero que fue suficiente y pertinente |
| <input type="checkbox"/> | Si, aunque no fue suficiente ni pertinente. |
| <input type="checkbox"/> | No, nunca fui formado para eso |
| <input type="checkbox"/> | No, considero que no es necesario |

6. ¿El conocimiento que tiene sobre las políticas públicas de inclusión escolar, para personas con discapacidad cognitivas?

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | La conozco y la entiendo |
| <input type="checkbox"/> | Conozco solo algunas partes de la política |
| <input type="checkbox"/> | No sabía que existía una política sobre eso |
| <input type="checkbox"/> | Sé que existe la política, pero no la conozco o no la entiendo |

¿Ha realizado estudios complementarios, que lo capaciten en temas de inclusión y discapacidad?

- | | | |
|--------------------------|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | relacionados | Maestría y/o especialización en temas |
| <input type="checkbox"/> | formación | He asistido a algunos seminarios o talleres de |
| <input type="checkbox"/> | parte de la secretaria de Educación. | Únicamente asisto a las que llegan al colegio por |
| <input type="checkbox"/> | realizarlos | No los he realizado, pero me interesaría |
| <input type="checkbox"/> | | No los he realizado y no lo considero necesario |

7. Considera usted que incluir estudiantes con discapacidad cognitiva en aulas regulares es:

- | | | |
|--------------------------|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | recibir educación. | Muy favorable porque todos tiene derecho a |
| <input type="checkbox"/> | como personas integrales | Favorable porque les ayuda a desarrollarse |

- Poco favorable porque no es fácil hacer actividades con ellos y pueden pasar desapercibidos.
- Nada favorable porque deberían estar en colegios especializados ya que no es fácil hacer actividades con ellos.

8. ¿Los docentes conocen y aplican las normas de los documentos institucionales para la atención de estudiantes con discapacidad?

- Si se conocen y se aplican las normas
- No todas se aplican
- No hay normas sobre eso en los documentos institucionales.
- Aunque existan normas no se conocen

9. ¿Considera usted que la Institución Educativa (IE), tiene objetivos claros para la atención de estudiantes con discapacidad?

- Si, existe un proyecto de atención e intervención para ellos y todos lo conocen.
- Aunque existe el proyecto de atención, la comunidad educativa lo desconoce
- Aunque se conoce el proyecto, algunos se niegan a implementarlo
- No existe un proyecto o ruta de atención para ellos.

10. ¿Los documentos institucionales, Manual de convivencia, Sistema integral de evaluación (SIE), Plan educativo Institucional (PEI), Proyectos Transversales, entre otros, incluyen los objetivos de atención de estudiantes con discapacidad?

- No los incluyen
- Puede ser, pero no los conozco
- Si y todos los conocemos
- Si aunque no son claros ni pertinentes

11. ¿Tiene clara su participación en el desarrollo de procesos de inclusión?

- Realizo adaptaciones curriculares pero no sé cómo evaluar a esos estudiantes
- A veces realizo flexibilización académica
- No sé cuáles son los procesos de inclusión
- No sé realizar flexibilización ni adaptación curricular

A continuación marque con una x la casilla de valoración que considere para cada recurso.

12. ¿La Institución Educativa cuenta con los recursos e infraestructura, necesarios para atender estudiantes con discapacidad?

RECURSO	SON SUFICIENTES (1)	NO SON SUFICIENTES (2)	NO SE UTILIZAN (3)	NO EXISTEN (4)	NO SON NECESARIOS (5)
1. Infraestructuras amplias y pertinentes					
2. Rampas de acceso					
3. Recursos tecnológicos					
4. Recursos audiovisuales					
5. Recursos y espacios lúdicos					
6. Aulas especializadas					
7. Docentes de apoyo (Educador especial-psicólogos)					
8. Terapeutas					
9. Programas de capacitación para docentes					
10. Apoyos para sistematización de notas y evaluaciones específicas					

13. ¿Los padres acompañan positivamente el proceso de inclusión de sus hijos?

- | | | |
|--------------------------|---------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | para sus hijos | Gestionan la atención externa de especialistas |
| <input type="checkbox"/> | | Muestran negligencia en el acompañamiento |
| <input type="checkbox"/> | integral de sus hijos | Proveen los recursos adicionales para la atención |
| <input type="checkbox"/> | insuficientes | Aunque intentan hacerlo sus recursos son |
| <input type="checkbox"/> | discapacidad de sus hijos | Muestran rechazo y frustración frente a la |

14. ¿Considera usted que la adaptación de los estudiantes con discapacidad cognitiva es?

- | | | |
|--------------------------|--|--|
| <input type="checkbox"/> | interactuar con sus compañeros | Fácil porque muestran motivación para |
| <input type="checkbox"/> | de adaptación general | Fácil porque los docentes acompañan el proceso |
| <input type="checkbox"/> | discapacidad cognitiva fácilmente. | Difícil porque no se puede saber quién tiene |
| <input type="checkbox"/> | | Difícil porque tienen tendencia a ser conflictivos |
| <input type="checkbox"/> | matoneo por parte de sus compañeros y docentes | Difícil porque son sometidos a rechazo o |

Anexo 2.

Tabla cruzada: Grupo de edad y percepción sobre inclusión escolar.

			Percepción sobre inclusión escolar			
			Favorable porque les ayuda a desarrollarse como personas integrales	Poco favorable porque no es fácil hacer actividades con ellos y pueden pasar desapercibidos	Nada favorable porque deberían estar en colegios especializados	TOTAL
Grupo de edad	Menor a 36 años	Recuento	11	6	5	22
		% dentro de Grupo de edad	50,0%	27,3%	22,7%	100,0%
		% dentro de Percepción sobre inclusión escolar	61,1%	42,9%	100,0%	59,5%
	De 36 a 45 años	Recuento	5	6	0	11
		% dentro de Grupo de edad	45,5%	54,5%	0,0%	100,0%
		% dentro de Percepción sobre inclusión escolar	27,8%	42,9%	0,0%	29,7%
	Mayor a 45 años	Recuento	2	2	0	4
		% dentro de Grupo de edad	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de Percepción sobre inclusión escolar	11,1%	14,3%	0,0%	10,8%
Total		Recuento	18	14	5	37

	% dentro de Grupo de edad	48,6%	37,8%	13,5%	100,0%
	% dentro de Percepción sobre inclusión escolar	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
COEFICIENTE DE CONTINGENCIA= ,347					
SIGNIFICACION APROXIMADA= ,281					

Anexo 3.

Tabla cruzada: Nivel Educativo y percepción sobre inclusión escolar.

			Percepción sobre inclusión escolar			
			Favorable porque les ayuda a desarrollarse como personas integrales	Nada favorable porque deberían estar en colegios especializados	Nada favorable porque deberían estar en colegios especializados	TOTAL
Nivel Educativo	Normalista	Recuento	2	0	0	2
		% dentro de Nivel Educativo	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de Percepción sobre inclusión escolar	10,5%	0,0%	0,0%	5,0%
	Profesional	Recuento	12	12	3	27
		% dentro de Nivel Educativo	44,4%	44,4%	11,1%	100,0%
		% dentro de Percepción sobre inclusión escolar	63,2%	75,0%	60,0%	67,5%
	Especialista	Recuento	0	4	0	4
		% dentro de Nivel Educativo	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de Percepción sobre inclusión escolar	0,0%	25,0%	0,0%	10,0%
	Magister o Doctor	Recuento	5	0	2	7
		% dentro de Nivel Educativo	71,4%	0,0%	28,6%	100,0%
		% dentro de Percepción sobre inclusión escolar	26,3%	0,0%	40,0%	17,5%
Total		Recuento	19	16	5	40
		% dentro de Nivel Educativo	47,5%	40,0%	12,5%	100,0%

Anexo 4.

Tabla cruzada: Conocimiento de PPE y percepción sobre inclusión escolar.

			Percepción sobre inclusión escolar			
			Favorable porque les ayuda a desarrollarse como personas integrales	Poco favorable porque no es fácil hacer actividades con ellos y pueden pasar desapercibidos	Nada favorable porque deberían estar en colegios especializados	TOTAL
Conocimiento de políticas públicas de inclusión	La conoce y la entiende	Recuento	2	0	0	2
		% dentro de Conocimiento de políticas públicas de inclusión	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de Percepción sobre inclusión escolar	11,1%	0,0%	0,0%	5,3%
	Conoce solo algunas partes	Recuento	16	15	5	36
		% dentro de Conocimiento de políticas públicas de inclusión	44,4%	41,7%	13,9%	100,0%
		% dentro de Percepción sobre inclusión escolar	88,9%	100,0%	100,0%	94,7%
Total		Recuento	18	15	5	5
		% dentro de Conocimiento de políticas públicas de inclusión	47,4%	39,5%	13,2%	13,2%
		% dentro de Percepción sobre inclusión escolar	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Anexo 5.

Tabla cruzada: Estudios complementarios en inclusión y discapacidad y percepción sobre inclusión escolar.

			Percepción sobre inclusión escolar			
			Favorable porque les ayuda a desarrollarse como personas integrales	Poco favorable porque no es fácil hacer actividades con ellos y pueden pasar desapercibidos	Nada favorable porque deberían estar en colegios especializados	total
Estudios complementarios en inclusión y discapacidad	Ha asistido a algunos talleres o seminarios formativos	Recuento	4	6	2	12
		% dentro de Estudios complementarios en inclusión y discapacidad	33,3%	50,0%	16,7%	100,0%
		% dentro de Percepción sobre inclusión escolar	21,1%	37,5%	40,0%	30,0%
	Asiste a los que programa el colegio o la SED	Recuento	8	2	2	12
		% dentro de Estudios complementarios en inclusión y discapacidad	66,7%	16,7%	16,7%	100,0%
		% dentro de Percepción sobre inclusión escolar	42,1%	12,5%	40,0%	30,0%
	No los ha realizado pero le interesa hacerlo	Recuento	7	8	1	16
		% dentro de Estudios complementarios en inclusión y discapacidad	43,8%	50,0%	6,3%	100,0%
		% dentro de Percepción sobre inclusión escolar	36,8%	50,0%	20,0%	40,0%

Total	Recuento	19	16	5	40
Coeficiente de contingencia= ,323 Significación aproximada ,325	% dentro de Estudios complementarios en inclusión y discapacidad	47,5%	40,0%	12,5%	100,0 %
	% dentro de Percepción sobre inclusión escolar	100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %

Anexo 6.

Tabla cruzada: Participación en los procesos de inclusión y percepción sobre inclusión escolar

			Percepción sobre inclusión escolar			
			Favorable porque les ayuda a desarrollarse como personas integrales	Poco favorable porque no es fácil hacer actividades con ellos y pueden pasar desapercibidos	Nada favorable porque deberían estar en colegios especializados	total
Participación en los procesos de inclusión	Realiza adaptaciones curriculares	Recuento	6	4	4	14
		% dentro de Participación en los procesos de inclusión	42,9%	28,6%	28,6%	100,0%
		% dentro de Percepción sobre inclusión escolar	31,6%	25,0%	80,0%	35,0%
	Realiza flexibilización académica	Recuento	4	12	1	17
		% dentro de Participación en los procesos de inclusión	23,5%	70,6%	5,9%	100,0%
		% dentro de Percepción sobre inclusión escolar	21,1%	75,0%	20,0%	42,5%
	No sabe cuáles son los procesos de inclusión	Recuento	1	0	0	1
		% dentro de Participación en los procesos de inclusión	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de Percepción sobre inclusión escolar	5,3%	0,0%	0,0%	2,5%
	No sabe	Recuento	8	0	0	8

	realizar flexibilización ni adaptación curricular	% dentro de Participación en los procesos de inclusión	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de Percepción sobre inclusión escolar	42,1%	0,0%	0,0%	20,0%
Total		Recuento	19	16	5	40
Coeficiente de contingencia= ,577		% dentro de Participación en los procesos de inclusión	47,5%	40,0%	12,5%	100,0%
Significación aproximada= ,003		% dentro de Percepción sobre inclusión escolar	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Anexo 7.

Tabla cruzada: Adaptación y percepción sobre inclusión escolar.

			Percepción sobre inclusión escolar			
			Favorable porque les ayuda a desarrollarse e como personas integrales	Poco favorable porque no es fácil hacer actividades con ellos y pueden pasar desapercibidos	Nada favorable porque deberían estar en colegios especializados	total
Adaptación	Fácil porque muestran motivación para interactuar con sus compañeros	Recuento	5	0	0	5
		% dentro de Adaptación	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de Percepción sobre inclusión escolar	31,3%	0,0%	0,0%	13,5%
	Fácil porque los docentes acompañan el proceso de adaptación general	Recuento	6	4	2	12
		% dentro de Adaptación	50,0%	33,3%	16,7%	100,0%
		% dentro de Percepción sobre inclusión escolar	37,5%	25,0%	40,0%	32,4%
	Difícil porque no se puede saber quién tiene discapacidad cognitiva	Recuento	4	6	2	12
		% dentro de Adaptación	33,3%	50,0%	16,7%	100,0%
		% dentro de Percepción sobre inclusión escolar	25,0%	37,5%	40,0%	32,4%
	Difícil porque tienen	Recuento	0	4	1	5

	tendencia a ser conflictivos	% dentro de Adaptación	0,0%	80,0%	20,0%	100,0 %
		% dentro de Percepción sobre inclusión escolar	0,0%	25,0%	20,0%	13,5%
	Difícil porque son sometidos a rechazo o matoneo por parte de sus compañeros y docentes	Recuento	1	2	0	3
		% dentro de Adaptación	33,3%	66,7%	0,0%	100,0 %
		% dentro de Percepción sobre inclusión escolar	6,3%	12,5%	0,0%	8,1%
	Total	Recuento	16	16	5	37
Coeficiente de contingencia= ,499	% dentro de Adaptación	43,2%	43,2%	13,5%	100,0 %	
Significación aproximada= ,139	% dentro de Percepción sobre inclusión escolar	100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %	

Anexo 8.

Tabla cruzada: Participación en los procesos de inclusión y conocimiento de normas institucionales de atención para NEE.

			Conocimiento de normas institucionales de atención para NEE			
			No se aplican	No hay normas	No se conocen	Total
Participación en los procesos de inclusión	Realiza adaptaciones curriculares	Recuento	6	6	2	14
		% dentro de Participación en los procesos de inclusión	42,9%	42,9%	14,3%	100,0%
		% dentro de Conocimiento de normas institucionales de atención para NEE	26,1%	85,7%	20,0%	35,0%
	Realiza flexibilización académica	Recuento	13	0	4	17
		% dentro de Participación en los procesos de inclusión	76,5%	0,0%	23,5%	100,0%
		% dentro de Conocimiento de normas institucionales de atención para NEE	56,5%	0,0%	40,0%	42,5%
	No sabe cuales son los procesos de inclusión	Recuento	0	1	0	1
		% dentro de Participación en los procesos de inclusión	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de Conocimiento de normas institucionales de atención para NEE	0,0%	14,3%	0,0%	2,5%
	No sabe realizar flexibilización ni adaptación	Recuento	4	0	4	8
		% dentro de Participación en los procesos de inclusión	50,0%	0,0%	50,0%	100,0%

	curricular	% dentro de Conocimiento de normas institucionales de atención para NEE	17,4%	0,0%	40,0%	20,0%
Total		Recuento	23	7	10	40
Coeficiente de contingencia= ,563		% dentro de Participación en los procesos de inclusión	57,5%	17,5%	25,0%	100,0 %
Significación aproximada= ,005		% dentro de Conocimiento de normas institucionales de atención para NEE	100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %

Anexo 9.

Tabla cruzada: Participación en los procesos de inclusión y objetivos institucionales para la NEE.

			Objetivos institucionales para la NEE			
			Existe el proyecto pero no todos lo conocen	Se conoce el proyecto pero no se implementa	No existe el proyecto	total
Participación en los procesos de inclusión	Realiza adaptaciones curriculares	Recuento	6	6	2	14
		% dentro de Participación en los procesos de inclusión	42,9%	42,9%	14,3%	100,0%
		% dentro de Objetivos institucionales para la NEE	33,3%	37,5%	33,3%	35,0%
	Realiza flexibilización académica	Recuento	7	8	2	17
		% dentro de Participación en los procesos de inclusión	41,2%	47,1%	11,8%	100,0%
		% dentro de Objetivos institucionales para la NEE	38,9%	50,0%	33,3%	42,5%
	No sabe cuáles son los procesos de inclusión	Recuento	1	0	0	1
		% dentro de Participación en los procesos de inclusión	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de Objetivos institucionales para la NEE	5,6%	0,0%	0,0%	2,5%
	No sabe realizar flexibilización ni adaptación curricular	Recuento	4	2	2	8
		% dentro de Participación en los procesos de inclusión	50,0%	25,0%	25,0%	100,0%
		% dentro de Objetivos institucionales para la NEE	22,2%	12,5%	33,3%	20,0%

Total	Recuento	18	16	6	40
Coeficiente de contingencia= ,251	% dentro de Participación en los procesos de inclusión	45,0%	40,0%	15,0%	100,0 %
Significación aproximada= ,847	% dentro de Objetivos institucionales para la NEE	100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %

Anexo 10.

Tabla cruzada: Participación en los procesos de inclusión y documentos institucionales para la inclusión.

			Documentos institucionales para la inclusión				
			No los incluyen	Puede que los incluya pero no los conoce	Si los incluye y todos lo conocen	Si pero no son claros ni pertinentes	total
Participación en los procesos de inclusión	Realiza adaptaciones curriculares	Recuento	3	4	2	5	14
		% dentro de Participación en los procesos de inclusión	21,4%	28,6%	14,3%	35,7%	100,0 %
		% dentro de Documentos institucionales para la inclusión	27,3%	25,0%	50,0%	55,6%	35,0%
	Realiza flexibilización académica	Recuento	6	9	0	2	17
		% dentro de Participación en los procesos de inclusión	35,3%	52,9%	0,0%	11,8%	100,0 %
		% dentro de Documentos institucionales para la inclusión	54,5%	56,3%	0,0%	22,2%	42,5%
	No sabe cuáles son los procesos de inclusión	Recuento	0	1	0	0	1
		% dentro de Participación en los procesos de inclusión	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0 %
		% dentro de Documentos institucionales para la inclusión	0,0%	6,3%	0,0%	0,0%	2,5%
	No sabe realizar flexibilización ni adaptación	Recuento	2	2	2	2	8
		% dentro de Participación en los procesos de inclusión	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%	100,0 %

	curricular	% dentro de Documentos institucionales para la inclusión	18,2%	12,5%	50,0%	22,2%	20,0%
Total		Recuento	11	16	4	9	40
Coeficiente de contingencia= ,437		% dentro de Participación en los procesos de inclusión	27,5%	40,0%	10,0%	22,5%	100,0 %
Significación aproximada= ,398		% dentro de Documentos institucionales para la inclusión	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %

Anexo 11.

Tabla cruzada: Participación en los procesos de inclusión e infraestructura física.

			Infraestructura física				
			Son suficientes	No son suficientes	No se utilizan	No existen	total
Participación en los procesos de inclusión	Realiza adaptaciones curriculares	Recuento	5	5	1	2	13
		% dentro de Participación en los procesos de inclusión	38,5%	38,5%	7,7%	15,4%	100,0 %
		% dentro de Infraestructura física	55,6%	20,8%	33,3%	66,7%	33,3%
	Realiza flexibilización académica	Recuento	4	12	1	0	17
		% dentro de Participación en los procesos de inclusión	23,5%	70,6%	5,9%	0,0%	100,0 %
		% dentro de Infraestructura física	44,4%	50,0%	33,3%	0,0%	43,6%
	No sabe cuáles son los procesos de inclusión	Recuento	0	1	0	0	1
		% dentro de Participación en los procesos de inclusión	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0 %
		% dentro de Infraestructura física	0,0%	4,2%	0,0%	0,0%	2,6%
	No sabe realizar flexibilización ni adaptación curricular	Recuento	0	6	1	1	8
		% dentro de Participación en los procesos de inclusión	0,0%	75,0%	12,5%	12,5%	100,0 %
		% dentro de Infraestructura física	0,0%	25,0%	33,3%	33,3%	20,5%

Total	Recuento	9	24	3	3	3
Coeficiente de contingencia= ,418 Significación aproximada= ,509	% dentro de Participación en los procesos de inclusión	23,1%	61,5%	7,7%	7,7%	7,7%
	% dentro de Infraestructura física	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %

Anexo 12.

Tabla cruzada: Participación en los procesos de inclusión y docentes de apoyo.

			Docentes de apoyo					
			Son suficientes	No son suficientes	No se utilizan	No existen	No son necesarios	Total
Participación en los procesos de inclusión	Realiza adaptaciones curriculares	Recuento	1	10	1	2	0	14
		% dentro de Participación en los procesos de inclusión	7,1%	71,4%	7,1%	14,3%	0,0%	100,0%
		% dentro de Docentes de apoyo	20,0%	50,0%	25,0%	25,0%	0,0%	35,0%
	Realiza flexibilización académica	Recuento	3	6	2	5	1	17
		% dentro de Participación en los procesos de inclusión	17,6%	35,3%	11,8%	29,4%	5,9%	100,0%
		% dentro de Docentes de apoyo	60,0%	30,0%	50,0%	62,5%	33,3%	42,5%
	No sabe cuáles son los procesos de inclusión	Recuento	0	1	0	0	0	1
		% dentro de Participación en los procesos de inclusión	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de Docentes de apoyo	0,0%	5,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,5%
No sabe realizar flexibilización ni adaptación curricular	Recuento	1	3	1	1	2	8	
	% dentro de Participación en los procesos de inclusión	12,5%	37,5%	12,5%	12,5%	25,0%	100,0%	

		% dentro de Docentes de apoyo	20,0%	15,0%	25,0%	12,5%	66,7%	20,0%
Total		Recuento	5	20	4	8	3	40
Coeficiente de contingencia= ,443 Significación aproximada= ,638		% dentro de Participación en los procesos de inclusión	12,5%	50,0%	10,0%	20,0%	7,5%	100,0%
		% dentro de Docentes de apoyo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Anexo 13.

Tabla cruzada: Participación en los procesos de inclusión y programas de capacitación para docentes.

			programas de capacitación para docentes			
			Son suficientes	No son suficientes	No existen	Total
Participación en los procesos de inclusión	Realiza adaptaciones curriculares	Recuento	1	4	9	14
		% dentro de Participación en los procesos de inclusión	7,1%	28,6%	64,3%	100,0 %
		% dentro de programas de capacitación para docentes	16,7%	26,7%	47,4%	35,0%
	Realiza flexibilización académica	Recuento	1	8	8	17
		% dentro de Participación en los procesos de inclusión	5,9%	47,1%	47,1%	100,0 %
		% dentro de programas de capacitación para docentes	16,7%	53,3%	42,1%	42,5%
	No sabe cuáles son los procesos de inclusión	Recuento	0	1	0	1
		% dentro de Participación en los procesos de inclusión	0,0%	100,0%	0,0%	100,0 %
		% dentro de programas de capacitación para docentes	0,0%	6,7%	0,0%	2,5%
	No sabe realizar flexibilización ni adaptación curricular	Recuento	4	2	2	8
		% dentro de Participación en los procesos de inclusión	50,0%	25,0%	25,0%	100,0 %
		% dentro de programas de capacitación para docentes	66,7%	13,3%	10,5%	20,0%

Total	Recuento	6	15	19	40
Coeficiente de contingencia= ,487 Significación aproximada= ,053	% dentro de Participación en los procesos de inclusión	15,0%	37,5%	47,5%	100,0 %
	% dentro de programas de capacitación para docentes	100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %

Anexo 14.

Tabla cruzada: Participación en los procesos de inclusión y apoyos para sistematización de notas y evaluaciones.

			Apoyos para sistematización de notas y evaluaciones		
			No son suficientes	No existen	Total
Participación en los procesos de inclusión	Realiza adaptaciones curriculares	Recuento	4	9	13
		% dentro de Participación en los procesos de inclusión	30,8%	69,2%	100,0%
		% dentro de Apoyos para sistematización de notas y evaluaciones	26,7%	47,4%	38,2%
	Realiza flexibilización académica	Recuento	8	8	16
		% dentro de Participación en los procesos de inclusión	50,0%	50,0%	100,0%
		% dentro de Apoyos para sistematización de notas y evaluaciones	53,3%	42,1%	47,1%
	No sabe cuáles son los procesos de inclusión	Recuento	1	0	1
		% dentro de Participación en los procesos de inclusión	100,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de Apoyos para sistematización de notas y evaluaciones	6,7%	0,0%	2,9%
	No sabe realizar flexibilización ni adaptación curricular	Recuento	2	2	4
		% dentro de Participación en los procesos de inclusión	50,0%	50,0%	100,0%

		% dentro de Apoyos para sistematización de notas y evaluaciones	13,3%	10,5%	11,8%
Total		Recuento	15	19	34
Coeficiente de contingencia= ,261		% dentro de Participación en los procesos de inclusión	44,1%	55,9%	100,0%
Significación aproximada= ,478		% dentro de Apoyos para sistematización de notas y evaluaciones	100,0%	100,0%	100,0%

Anexo 15.

Tabla cruzada: Formación de pregrado en NEE y estudios complementarios en inclusión y discapacidad.

			Estudios complementarios en inclusión y discapacidad			
			Ha asistido a algunos talleres o seminarios formativos	Asiste a los que que programa el colegio o la SED	No los ha realizado pero le interesa hacerlo	Total
Formación de pregrado en NEE	Sí, considera que fue suficiente y pertinente	Recuento	4	0	0	4
		% dentro de Formación de pregrado en NEE	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de Estudios complementarios en inclusión y discapacidad	33,3%	0,0%	0,0%	10,0%
	Sí, aunque no fue suficiente ni pertinente	Recuento	5	10	3	18
		% dentro de Formación de pregrado en NEE	27,8%	55,6%	16,7%	100,0%
		% dentro de Estudios complementarios en inclusión y discapacidad	41,7%	83,3%	18,8%	45,0%
	No, nunca fue formado para ello	Recuento	3	2	13	18
		% dentro de Formación de pregrado en NEE	16,7%	11,1%	72,2%	100,0%

		% dentro de Estudios complementarios en inclusión y discapacidad	25,0%	16,7%	81,3%	45,0%
Total		Recuento	12	12	16	40
Coeficiente de contingencia= ,609		% dentro de Formación de pregrado en NEE	30,0%	30,0%	40,0%	100,0 %
Significación aproximada= ,000		% dentro de Estudios complementarios en inclusión y discapacidad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %

Anexo 16.
Consolidado de datos obtenidos con el instrumento.

Formación de pregrado en NEE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí, considera que fue suficiente y pertinente	4	10,0	10,0	10,0
	Sí, aunque no fue suficiente ni pertinente	18	45,0	45,0	55,0
	No, nunca fue formado para ello	18	45,0	45,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Conocimiento de políticas públicas de inclusión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	La conoce y la entiende	2	5,0	5,3	5,3
	Conoce solo algunas partes	36	90,0	94,7	100,0
	Total	38	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	2	5,0		
Total		40	100,0		

Estudios complementarios en inclusión y discapacidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ha asistido a algunos talleres o seminarios formativos	12	30,0	30,0	30,0
	Asiste a los que programa el colegio o la SED	12	30,0	30,0	60,0
	No los ha realizado pero le interesa hacerlo	16	40,0	40,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Percepción sobre inclusión escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Favorable porque les ayuda a desarrollarse como personas integrales	19	47,5	47,5	47,5
	Poco favorable porque no es fácil hacer actividades con ellos y pueden pasar desapercibidos	16	40,0	40,0	87,5
	Nada favorable porque deberían estar en colegios especializados	5	12,5	12,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Conocimiento de normas institucionales de atención para NEE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No se aplican	23	57,5	57,5	57,5
	No hay normas	7	17,5	17,5	75,0
	No se conocen	10	25,0	25,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Objetivos institucionales para la NEE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Existe el proyecto pero no todos lo conocen	18	45,0	45,0	45,0
	Se conoce el proyecto pero no se implementa	16	40,0	40,0	85,0
	No existe el proyecto	6	15,0	15,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Documentos institucionales para la inclusión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No los incluyen	11	27,5	27,5	27,5
	Puede que los incluya pero no los conoce	16	40,0	40,0	67,5
	Si los incluye y todos lo conocen	4	10,0	10,0	77,5
	Si pero no son claros ni pertinentes	9	22,5	22,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Participación en los procesos de inclusión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Realiza adaptaciones curriculares	14	35,0	35,0	35,0
	Realiza flexibilización académica	17	42,5	42,5	77,5
	No sabe cuáles son los procesos de inclusión	1	2,5	2,5	80,0
	No sabe realizar flexibilización ni adaptación curricular	8	20,0	20,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Acompañamiento familiar

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido gestionan la atención externa de especialistas para sus hijos	2	5,0	5,0	5,0
Muestran negligencia en el acompañamiento	24	60,0	60,0	65,0
Proveen los recursos adicionales para la atención integral de sus hijos	2	5,0	5,0	70,0
Aunque intentan hacerlo, sus recursos son insuficientes	9	22,5	22,5	92,5
Muestran rechazo y frustración frente a la discapacidad de sus hijos	3	7,5	7,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Adaptación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Fácil porque muestran motivación para interactuar con sus compañeros	5	12,5	13,5	13,5
	Fácil porque los docentes acompañan el proceso de adaptación general	12	30,0	32,4	45,9
	Difícil porque no se puede saber quién tiene discapacidad cognitiva	12	30,0	32,4	78,4
	Difícil porque tienen tendencia a ser conflictivos	5	12,5	13,5	91,9
	Difícil porque son sometidos a rechazo o matoneo por parte de sus compañeros y docentes	3	7,5	8,1	100,0
	Total	37	92,5	100,0	
Perdidos	Sistema	3	7,5		
Total		40	100,0		

Infraestructura física

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Son suficientes	9	22,5	23,1	23,1
	No son suficientes	24	60,0	61,5	84,6
	No se utilizan	3	7,5	7,7	92,3
	No existen	3	7,5	7,7	100,0
	Total	39	97,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	2,5		
Total		40	100,0		

Rampas de acceso

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Son suficientes	12	30,0	30,0	30,0
	No son suficientes	25	62,5	62,5	92,5
	No existen	3	7,5	7,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Recursos tecnológicos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Son suficientes	5	12,5	12,5	12,5
	No son suficientes	23	57,5	57,5	70,0
	No se utilizan	5	12,5	12,5	82,5
	No existen	7	17,5	17,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Recursos audiovisuales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Son suficientes	4	10,0	10,0	10,0
	No son suficientes	21	52,5	52,5	62,5
	No se utilizan	7	17,5	17,5	80,0
	No existen	8	20,0	20,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Recursos y espacios lúdicos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Son suficientes	2	5,0	5,3	5,3
	No son suficientes	18	45,0	47,4	52,6
	No se utilizan	2	5,0	5,3	57,9
	No existen	16	40,0	42,1	100,0
	Total	38	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	2	5,0		
Total		40	100,0		

Aulas especializadas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No son suficientes	19	47,5	47,5	47,5
	No se utilizan	1	2,5	2,5	50,0
	No existen	20	50,0	50,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Docentes de apoyo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Son suficientes	5	12,5	12,5	12,5
	No son suficientes	20	50,0	50,0	62,5
	No se utilizan	4	10,0	10,0	72,5
	No existen	8	20,0	20,0	92,5
	No son necesarios	3	7,5	7,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Terapeutas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Son suficientes	3	7,5	7,7	7,7
	No son suficientes	11	27,5	28,2	35,9
	No existen	24	60,0	61,5	97,4
	No son necesarios	1	2,5	2,6	100,0
	Total	39	97,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	2,5		
Total		40	100,0		

Programas de capacitación para docentes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Son suficientes	6	15,0	15,0	15,0
	No son suficientes	15	37,5	37,5	52,5
	No existen	19	47,5	47,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Apoyos para sistematización de notas y evaluaciones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No son suficientes	15	37,5	44,1	44,1
	No existen	19	47,5	55,9	100,0
	Total	34	85,0	100,0	
Perdidos	Sistema	6	15,0		
Total		40	100,0		