

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA EL LIMONAR SEDE BUENOS AIRES ACERCA DE LA  
INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD  
COGNITIVA EN LA CIUDAD DE NEIVA - HUILA AÑO 2013**

**DANIEL AUGUSTO STERLING DUSSÁN  
MÓNICA ANDREA MARTÍNEZ CORTÉS  
MARÍA FERNANDA MEDINA PASAJE  
NATALY AYALA AVILÉS**

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
ESPECIALIZACIÓN EN INTEGRACIÓN EDUCATIVA PARA LA  
DISCAPACIDAD  
NEIVA – HUILA  
2013**

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA EL LIMONAR SEDE BUENOS AIRES ACERCA DE LA  
INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD  
COGNITIVA EN LA CIUDAD DE NEIVA-HUILA 2013**

**DANIEL AUGUSTO STERLING DUSSÁN  
MÓNICA ANDREA MARTÍNEZ CORTÉS  
MARÍA FERNANDA MEDINA PASAJE  
NATALY AYALA AVILÉS**

**Trabajo de grado para optar por el título de  
ESPECIALISTA EN INTEGRACIÓN EDUCATIVA PARA LA DISCAPACIDAD**

**Asesor  
Ps. JULIÁN VANEGAS LÓPEZ  
Magister en conflicto, territorio y cultura**

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
ESPECIALIZACIÓN EN INTEGRACIÓN EDUCATIVA PARA LA  
DISCAPACIDAD  
NEIVA – HUILA  
2013**

**NOTA DE ACEPTACIÓN**

---

---

---

---

Presidente del Jurado

---

Jurado

---

Jurado

Neiva, Diciembre del 2013

## DEDICATORIA

A mí familia y amigos, por el constante apoyo, sin el cual no habría sido posible este significativo logro académico.

Daniel

A mi familia, a mi Esposo y compañero incondicional y a todos quienes de alguna manera hicieron que hoy esto Fuese una realidad, a Moni, Nata y Dani por su compañía en este camino investigativo.

Mafe

A Dios, por darme siempre las fuerzas para continuar en lo adverso, por guiarme en el sendero de lo sensato, y darme sabiduría en las situaciones difíciles.

A mi madre, como agradecimiento a su esfuerzo, amor y apoyo incondicional, durante mi formación tanto personal como profesional.

Nathaly

Este trabajo de tesis de grado está dedicado a DIOS, por darme la vida a través de mis queridos PADRES Y PONER EN MI CAMINO A MIS ABUELOS quienes con mucho cariño, amor y ejemplo han hecho de mí una persona con valores para poder desenvolverme como: HIJA, ESPOSA Y PROFESIONAL”.

A mi ESPOSO, que ha estado a mi lado dándome cariño, confianza y apoyo incondicional para seguir adelante y cumplir otra etapa en mi vida. No puedo olvidar a mis compañeros de tesis: Nataly, María Fernanda y Daniel, por su perseverancia; DIOS los bendiga hoy, mañana y siempre.

Mónica

## **AGRADECIMIENTOS**

El equipo de investigadores desea expresar sus agradecimientos al grupo de directivos y docentes de la Institución Educativa El Limonar sede Buenos Aires, por el apoyo y las facilidades brindadas para el desarrollo de la presente investigación.

Agradecimientos especiales al profesor Julián Vanegas López, por su asesoría y acompañamiento permanente en la construcción y ejecución de este trabajo de investigación.

## CONTENIDO

	Pág
PRESENTACIÓN	13
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	15
2. JUSTIFICACIÓN	21
3. OBJETIVOS	23
3.1 OBJETIVO GENERAL	23
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	23
4. REFERENTE CONCEPTUAL	24
4.1. CONCEPTO DE DISCAPACIDAD COGNITIVA	24
4.1.1. Retraso Mental	24
4.1.2 Discapacidad Intelectual	25
4.1.3 Discapacidad Cognitiva	25
4.1.4 Inclusión Educativa	27
4.1.5 Representaciones Sociales	33
4.2 MARCO INSTITUCIONAL	37
4.3 MARCO LEGAL DISCAPACIDAD COGNITIVA EN EDUCACIÓN	39
4.3.1 Convención sobre los Derechos del Niño	39
4.3.2 Conferencia Mundial sobre Educación para Todos	39
4.3.3 Conferencia Mundial de Derechos Humanos	40

4.3.4 La declaración de Managua	40
4.3.5 Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales	40
4.3.6 Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad	40
4.3.7 Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con miras al Desarrollo Sostenible 2005-2014	41
4.3.8 Metas Educativas para América Latina 2021	41
4.3.9 Constitución Política de Colombia	41
4.3.10 Ley 115 de 1994 – LEY GENERAL DE EDUCACIÓN	42
4.3.11 Decreto 366 de 2009	44
4.3.12 Orientaciones Pedagógicas para la Atención Educativa a Estudiantes con Discapacidad Cognitiva. (Ministerio de Educación Nacional - 2006)	44
5. DISEÑO METODOLOGICO	45
5.1 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS	45
5.2 TIPO DE ESTUDIO	45
5.3 POBLACIÓN	46
5.3.1 Unidad poblacional	46
5.3.2 Unidad de trabajo	46
5.3.3 Criterios de inclusión	46
5.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	47
5.4.1 Entrevista en profundidad	47
5.5 CONSIDERACIONES ÉTICAS	48
5.6 CONFIABILIDAD Y VALIDEZ	48
6. CATEGORIAS DE ANÁLISIS	50

6.1 OPERACIONALIZACIÓN DE LAS CATEGORÍAS	50
7. HALLAZGOS	52
7.1 FASE EXPLORATORIA	52
7.2. FASE DESCRIPTIVA	53
7.2.1. Descripción de los actores	53
7.2.2 Descripción de los escenarios	53
7.2.3. Descripción de la institución educativa	56
7.2.4. Proceso de recolección de la información	57
7.3. RELATOS DE VIDA	58
7.3.1. Relatos por categorías de análisis	72
7.3.2. Patrones comunes y tendencias	86
7.4. FASE INTERPRETATIVA	94
7.5. HIPÓTESIS INTERPRETATIVA	99
7.6. CONSTRUCCIÓN TEÓRICA	99
8. CONCLUSIONES	102
9. RECOMENDACIONES	103
BIBLIOGRAFIA	104



## LISTA DE FIGURAS

	<b>Pág</b>
Figura 1. Evolución del Concepto	26
Figura 2. Fachada Institución Educativa Limonar	37
Figura 3. Ubicación del Huila en el continente	54
Figura 4. Ubicación del Huila en el país	55
Figura 5. Ubicación de Neiva en el departamento del Huila	55

## LISTA DE CUADROS

	<b>Pág</b>
Cuadro 1. Equipo de trabajo de la I.E. El Limonar sede Buenos Aires.	38
Cuadro 2. Operacionalización de las Categorías	50
Cuadro 3. Relatos por categorías de análisis	72
Cuadro 4. Patrones Comunes y Tendencias	86

## **RESUMEN**

La presente investigación se desarrolló en la Institución Educativa El Limonar sede Buenos Aires de la ciudad de Neiva, en el año 2013. Las docentes de esta institución fueron entrevistadas para conocer sus representaciones sociales acerca de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva.

La metodología usada consistió en el análisis etnográfico de los relatos surgidos en las entrevistas con las docentes participantes en el estudio, para identificar patrones comunes, que permitieran elaborar construcciones de sentido acerca de la realidad de la inclusión educativa en esta institución.

Los hallazgos indican que la inclusión educativa es una realidad gracias al compromiso de las profesionales de la educación que laboran en la sede Buenos Aires, pese a las dificultades y falta de apoyo que experimentan en el ejercicio de su labor.

## **ABSTRACT**

This research was conducted at Institución Educativa El Limonar sede Buenos Aires, Neiva city, in the year 2013. The teachers of this institution were interviewed in order to learn their social representations of educational inclusion of students with cognitive disability.

The methodology used consisted of ethnographic analysis of the stories that emerged in the interviews with the teachers participating in the study, to identify common patterns, which allow elaborate constructions of meaning about the reality of educational inclusion in this institution.

The findings indicate that educational inclusion is possible due to the commitment of education professionals working in sede Buenos Aires, despite the difficulties and lack of support experienced in their daily work.

## PRESENTACIÓN

La presente investigación, denominada “Representaciones Sociales de los Docentes de la Institución Educativa El Limonar Sede Buenos Aires Acerca de la Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidad Cognitiva”, tiene lugar en la ciudad de Neiva, durante el segundo semestre del año 2013.

El supuesto del que parte este estudio es que los objetivos de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva, no se están llevando a cabo en su totalidad. Debido a la ausencia de investigaciones en el ámbito local, se encuentra un vacío de conocimiento referente a las razones por las cuales dicha atención educativa no cumple cabalmente con los propósitos contenidos en la normatividad institucional.

Para obtener una aproximación comprensiva a la situación problemática se ha decidido estudiar las representaciones sociales de los docentes de esta institución. A través de entrevistas en profundidad, los docentes participantes en el estudio expresan su saber de sentido común, sus creencias, prácticas, y opiniones acerca de la manera como se lleva a cabo el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva.

El presente documento contiene los distintos elementos constitutivos del estudio, tales como el planteamiento del problema, donde se define el vacío de conocimiento existente en el tema de la investigación; la justificación, donde se mencionan las razones que llevaron a realizar el estudio; los objetivos, que incluyen la identificación, descripción e interpretación de las representaciones sociales de los docentes participantes en el estudio, en lo referente a la inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva; el diseño metodológico escogido; y los hallazgos, conclusiones y recomendaciones resultantes.

Este estudio se centra en el tema de la inclusión educativa para personas con discapacidad cognitiva y tiene lugar en la Institución Educativa El Limonar Sede Buenos Aires de la ciudad de Neiva, establecimiento público que adopta en su misión institucional la prestación del servicio a estudiantes con discapacidad cognitiva, motora y autismo.

La metodología elegida es la del estudio de las representaciones sociales, en este caso de los docentes de la Institución Educativa El Limonar Sede Buenos Aires, acerca de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva. Se considera que el estudio y análisis de las representaciones sociales de los docentes brindará la posibilidad de obtener una aproximación comprensiva a la realidad de la inclusión educativa de estos estudiantes.

El supuesto del que parte este estudio es que los objetivos de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva, no se están llevando a cabo en su totalidad. Debido a la ausencia de investigaciones en el ámbito local, se encuentra un vacío de conocimiento referente a las razones por las cuales dicha atención educativa no cumple cabalmente con los propósitos contenidos en la normatividad institucional.

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El estado colombiano, en su búsqueda de brindar una educación de calidad, tiene entre sus políticas públicas la de la inclusión educativa. Esta política de inclusión propende por la transformación de los ambientes escolares para que acojan a todas las personas sin importar diferencias raciales, políticas, culturales o las ocasionadas por discapacidades físicas, cognitivas o sensoriales.

A través de la política de inclusión se busca generar ambientes donde se profese el respeto por la diversidad y la multiculturalidad, garantizando el derecho fundamental a la educación con igualdad de oportunidades: *“Una educación incluyente ve a todos los estudiantes como capaces de aprender y anima y honra todos los tipos de diversidad, incrementando la posibilidad de una igualdad de oportunidades y con ello, la mejora de la calidad educativa”*.<sup>1</sup>

En el caso de la inclusión educativa de personas con discapacidad se pueden encontrar instituciones educativas que tienen contemplado en su misión institucional la prestación del servicio a estudiantes con los diferentes tipos de discapacidad: física, cognitiva, visual, auditiva y múltiple. En el Decreto 366 del 2009 del Ministerio de Educación Nacional, se explica la manera cómo se organiza la prestación del servicio educativo y qué tipo de profesionales de apoyo deberán hacer parte de los colegios según sea el tipo de discapacidad que atiendan y el número de estudiantes matriculados con dicha condición.<sup>2</sup>

La discapacidad cognitiva se ha caracterizado por ser una condición que impone limitaciones para el acceso al aprendizaje, razón por la cual una institución que se proponga realizar la inclusión educativa de estudiantes con esa condición, deberá estar preparada con docentes que conozcan estrategias pedagógicas y currículos flexibles. Sin embargo, el proceso de inclusión y atención educativa de estos estudiantes deja muchas dudas acerca de si se están logrando los objetivos planteados en la normatividad existente.

Se considera que en la medida que la atención educativa brindada a los estudiantes con discapacidad cognitiva sea de mayor calidad, y se consigan mejores resultados a nivel académico, la inclusión de los estudiantes se verá favorecida, en tanto se sentirán útiles y la permanencia en la escuela tendrá mayor sentido.

---

<sup>1</sup> CEDEÑO, Fulvia “Colombia, Hacia la Educación Inclusiva de Calidad” Ministerio de Educación Nacional

<sup>2</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL “Decreto No. 366 de 2009 Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva” 2009

Sin embargo, pese a la normatividad existente en cuanto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva, al parecer no se están logrando de manera satisfactoria los objetivos del proceso, por lo cual se hace necesario conocer los factores que influyen en esta situación.

Teniendo en cuenta que en el ámbito local, el problema no ha sido suficientemente estudiado, se hace necesario realizar un abordaje investigativo del mismo. El enfoque elegido ha sido el cualitativo, en tanto se pretende lograr una aproximación comprensiva del problema, a través del conocimiento de las representaciones sociales de los docentes de la institución.

Para lograr dar una respuesta satisfactoria en cuanto a política pública se debe debatir el quehacer del docente sin embargo, también se requiere rigurosidad en los datos o registros actualizados por ejemplo la última actualización que tiene Colombia en discapacidad cognitiva data del censo de DANE 2005<sup>3</sup> reportan 392.084 menores de 18 años con discapacidad, de los cuales 270.593 asisten a la escuela y 119,831 no lo hacen. En cuanto al departamento del Huila el análisis determinó que el sistema educativo atiende el 24,4 por ciento de población con NEE entre 5 y 19 años de edad, que según el Censo del 2005<sup>4</sup> es de 4.970 personas. De 1.214 estudiantes con NEE matriculados en el año 2007, 527 fueron apoyados gubernamentalmente, correspondiente al 43,4 por ciento.

Las cifras y su deficiente actualización develan un problema, es que a pesar de que existe una amplia normatividad sobre inclusión, que existen elementos normativos que ordenan su cumplimiento e implementación, al parecer no se está logrando de manera eficiente este proceso de inclusión educativa a niños y niñas con discapacidad, específicamente en el campo de lo cognitivo, generando vulneración de derechos en estos niños y niñas, dificultades de adherencia a la vida escolar y limitando en ellos sus posibilidades de desarrollo integral, al parecer estas dificultades están relacionadas con la insuficiencia de docentes adecuadamente formados, las limitaciones físicas y de recursos didácticos para la implementación de las estrategias y las deficiencias en la formación en estrategias pedagógicas que los docentes deben utilizar, además de la limitación de personal especializado en el manejo de estos niños y niñas, por lo menos está claro que existe limitación en la sistematización de los resultados obtenidos a partir de la implementación de la normatividad sobre inclusión educativa en aulas regulares para estos niños y niñas, y la evidencia parece demostrar que los docentes aún no cuentan con todos los recursos necesarios. específicamente el proyecto pretende aclarar por porque ese sigue manejando una concepción de que al parecer que trabajar con estos niños es muy difícil, afecta el trabajo con los demás niños y

---

<sup>3</sup> DANE2005 [en línea] disponible en: [http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-141881\\_foto1.jpg?binary\\_rand=4328](http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-141881_foto1.jpg?binary_rand=4328)

<sup>4</sup> *Ibíd.*



niñas, las particularidades de la formación en discapacidad cognitiva requieren de una atención individual y personalizada que los docentes no pueden dar, aparecen también elementos relaciones con el desconocimiento de criterios diagnósticos que permitan diferenciar los tipos y niveles de discapacidad cognitiva, conllevando esto a una no determinación específica de un diagnóstico claro y, en consecuencia, de la definición de las estrategias pedagógicas que deben utilizarse, por lo cual la labor docente con estos niños se constituye en un reto muchas veces alimentado por la vocación y buena intención de los y las docentes pero sin las herramientas técnicas y físicas necesarias que conlleva aun desgaste que interfiere en su quehacer pedagógico. por esto es necesario conocer cuáles son las representaciones sociales de los docentes sobre inclusión educativa a niños y niñas con discapacidad cognitiva, conocer las ideas, creencias, opiniones, sentimientos y prácticas que subyacen en ellos y que alientan el encuentro educativo y formativo con estos niños y niñas. Dando lugar a un conocimiento más específico en esto campo en Neiva y en el Huila, y a la implementación de los ajustes necesarios en las instituciones educativas que hacen inclusión, definiendo específicamente las reales necesidades de formación y capacitación en los docentes, que dé lugar a una posible transformación de su quehacer pedagógico en inclusión educativa a niños con discapacidad cognitiva.

Este problema ha sido asunto de preocupación e investigación en diferentes escenarios y contextos, siendo materia de estudio de otras investigaciones a nivel internacional, como es el caso del estudio titulado: “Educación Básica e Inclusión, un Estudio de Representaciones Sociales”, realizado en México.

El estudio tuvo lugar en una escuela primaria ubicada en el noroccidente de la ciudad de México. El diseño metodológico fue cualitativo, aplicando entrevistas, cuestionarios y observación participativa en el salón a diecisiete actores educativos ubicados en tres grupos: gestores asesores, docentes inclusivos y maestras de apoyo (psicóloga, trabajadora social y docentes).

En cuanto a la inclusión de los estudiantes, se encontró que hay cierto desencanto dado que los ideales, los contextos y la experiencia práctica no coinciden. También se puntualizó que no se logran los objetivos con los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Según los relatos, los niños frecuentemente quedan relegados y las actividades para ellos se pierden en el diario vivir.<sup>5</sup>

Las autoras concluyen que las representaciones sociales de las docentes colaboradoras remiten a que se sienten con muchas limitantes, poseen una percepción de carencia, falta de capacitación e información, sucediendo que los materiales bibliográficos son idealistas comparados con la práctica.

---

<sup>5</sup> GARNIQUE, Felicita y GUTIÉRREZ, Silvia “Educación Básica e Inclusión: Un Estudio de Representaciones Sociales” México 2011

Al respecto, revisando los antecedentes nacionales se encontró un estudio realizado en la ciudad de Pereira, titulado: “Proceso de Inclusión educativa de Escolares con Discapacidad Cognitiva de los Grados 1º, 2º, y 3º de Primaria en la Institución Educativa Villa Santana del Municipio de Pereira”. Este es un estudio de tipo cualitativo y que se llevó a cabo realizando entrevistas a profundidad a los docentes de la institución, y realizando observación no participante de las clases. La investigación concluyó fundamentalmente que las estrategias pedagógicas utilizadas en el área de Ciencias Naturales, no le permitían a los niños construir conocimientos significativos, y se observó que los docentes hacían uso de prácticas repetitivas, memorísticas, que no permitían a los estudiantes hacer uso de habilidades como la observación, el análisis y la interacción con el medio.<sup>6</sup>

A nivel local, en materia de investigaciones relacionadas se encontró el estudio titulado: “Caracterización Sociodemográfica y Comportamental de los Estudiantes con Discapacidad Intelectual de la Institución Educativa Ceinar Sede Renaciendo de la Ciudad de Neiva”.

A través de la información sociodemográfica de los estudiantes con discapacidad intelectual de la institución, se identificaron aspectos que se presume pueden tener incidencia en la fallas en la integración educativa de dichos estudiantes, tales como un bajo nivel de escolaridad y altos niveles de desempleo e informalidad laboral en los padres de los estudiantes. Los investigadores realizaron además observaciones de distintos ambientes y situaciones escolares, encontrando tres comportamientos en los estudiantes participantes del estudio: participación activa y permanente en el aula de clase; actitud agresiva y de aislamiento; y disposición para el juego, especialmente el fútbol.<sup>7</sup>

Para hablar de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva es necesario entender de donde proviene este concepto. El retraso mental es la categoría diagnóstica utilizada para definir de manera clínica este tipo de discapacidad. En el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV, está contemplado el retraso mental, y se describen sus distintos niveles de severidad. Sin embargo en la década del 2000, la AAMR desarrolla el concepto de discapacidad intelectual, que amplifica el ya existente de retraso mental. La discapacidad intelectual no solo se centra en las características clínicas observables sino que explica que la limitación es el resultado de la interacción entre el individuo y su entorno, y cómo éste resuelve los problemas haciendo uso

---

<sup>6</sup> ROSERO, Diana Marcela y JARAMILLO, Ana Milena “Proceso de Inclusión Educativa de Escolares con Discapacidad Cognitiva de los Grados 1º, 2º y 3º de Primaria en la Institución Educativa Villa santana del Municipio de Pereira” Universidad Tecnológica de Pereira 2012.

<sup>7</sup> CARDONA, Adriana y Cols. “Caracterización Sociodemográfica y Comportamental de los Estudiantes con Discapacidad Intelectual de la Institución Educativa Ceinar Sede Renaciendo de la Ciudad de Neiva” Universidad Surcolombiana – Neiva, Colombia.

de un repertorio de herramientas en los ámbitos, social, cognitivo, emocional. Es una definición de tipo funcional.

El concepto de discapacidad intelectual daría lugar después al concepto de discapacidad cognitiva, que es más específico, y se ocupa de los procesos cognitivos que operan en el aprendizaje, razón por la cual es considerado por el Ministerio de Educación Nacional, como el adecuado en el ámbito educativo: *“Es importante señalar que, para efectos de este documento de orientaciones pedagógicas, el término acuñado será el de discapacidad cognitiva, por ofrecer una amplia gama de alternativas en el diseño y aplicación de estrategias pedagógicas, en las diferentes modalidades educativas ofrecidas por el servicio educativo del país”*.<sup>8</sup>

El documento de “Orientaciones Pedagógicas para la Atención Educativa a Estudiantes con Discapacidad cognitiva”, propone tres modelos de atención. El modelo socio-histórico, que tiene sus raíces en las teorías de Lev Vigotsky; el modelo socio-cognitivo, que se nutre principalmente de la psicología cognitiva haciendo énfasis en los ambientes en los que tienen lugar los procesos de aprendizaje; y el modelo psico-educativo, que se enfoca en el desempeño de los estudiantes buscando una programación de la enseñanza, de manera prescriptiva y evaluativa.

Los modelos anteriores constituyen las orientaciones para la atención educativa de personas con discapacidad cognitiva.

El estudio de las representaciones sociales, pretende articular el conocimiento de sentido común de los docentes que conforman la unidad de trabajo de la presente investigación, acerca de la inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva, con los modelos de atención plasmados en las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional. Dichas representaciones contienen creencias, percepciones y sentimientos, entre otras construcciones de sentido, acerca de la manera en que se ofrece la atención educativa a estos estudiantes, lo cual no solo incluirá modelos y propuestas pedagógicas puestas en práctica en la institución, sino la manera en que se da la inclusión, observando si existen barreras o facilitadores que dificulten o garanticen que los estudiantes con discapacidad cognitiva hagan parte de ese todo que conforma la comunidad educativa.

Debido a la ausencia de investigaciones en el contexto local, es materia de interés para los investigadores del presente estudio, adentrarse en el mundo de la inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva en la Institución Educativa El Limonar Sede Buenos Aires, a través del conocimiento de las representaciones sociales de los docentes en relación a cómo funciona dicha inclusión educativa, ya

---

<sup>8</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL “Orientaciones Pedagógicas para la Atención Educativa a Estudiantes con Discapacidad Cognitiva”. Bogotá, Colombia 2006

que en última instancia, son los docentes los directos responsables de prestar la atención educativa requerida por la población de estudiantes, buscando el mejor desarrollo académico y humano para estos últimos. Por tal razón la presente investigación se propone dar respuesta a la siguiente pregunta:

**¿Cuáles son las representaciones sociales de los docentes de la Institución Educativa El Limonar Sede Buenos Aires, de la ciudad de Neiva, acerca de la inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva?**

## 2. JUSTIFICACIÓN

El conocimiento que los docentes construyen frente a la temática de discapacidad, parte de transformaciones mentales que dependen de los conocimientos adquiridos en la cotidianidad. Estas percepciones conducen al docente a una orientación de su acción, la cual es determinada por las características sociales y culturales que lo circundan. Afectado, la persona actúa con una orientación preestablecida hacia las personas con discapacidad, apoyando su acción en la estructura mental y respondiendo a una correlación con su grupo social.

Las diferentes formas de pensar hacia la discapacidad surgen a través de la historia de los prejuicios sociales negativos presentados en las diferentes culturas, de la idea de lástima, caridad y protección que han llevado a que se construya una percepción distorsionada sobre discapacidad.

En el caso de los docentes que brindan atención educativa a personas con discapacidad cognitiva, surge la necesidad de conocer aquellas “formas de pensar” o “juicios de valor”, en otras palabras, aquel conocimiento de sentido común que orienta las prácticas cotidianas en el ambiente educativo, el cual, de acuerdo a las políticas públicas de educación, debe ser inclusivo.

Por tal razón, se ha considerado pertinente realizar el estudio de las representaciones sociales de los docentes acerca de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva en la Institución educativa El Limonar Sede Buenos Aires, con el fin de lograr una aproximación al conocimiento de la situación de la inclusión con estos estudiantes en el ámbito local, ya que no se han realizado hasta el momento estudios que utilicen dicho abordaje metodológico para esa situación problemática.

Lo anterior se justifica si se entiende la relevancia social que tiene el tema de la atención educativa a población vulnerable, en este caso a personas con discapacidad cognitiva. Se sabe que el objetivo del Estado colombiano es garantizar el acceso a la educación para todos los ciudadanos en igualdad de condiciones y oportunidades, sin embargo la realidad muestra que aún existen múltiples problemas que superar para lograrlo.

Se considera que el conocimiento comprensivo de la manera en que se lleva a cabo la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva, permitirá identificar las falencias de dicho proceso de inclusión, por lo cual la Institución Educativa El Limonar Sede Buenos Aires, tendrá sin lugar a dudas en los resultados de la presente investigación, un valioso insumo para su proceso de autoevaluación en lo referente al proceso de inclusión de estos estudiantes, situación que debería derivar en el desarrollo de estrategias de mejoramiento institucional en dicha materia.

Precisamente el fin último de la presente investigación, es producir una cartilla que hable sobre las realidades y posibilidades de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva, la cual se construirá con base en la identificación de las representaciones sociales presentes en los relatos de los docentes de la Institución Educativa El Limonar Sede Buenos Aires.

Por otra parte, la investigación cobra relevancia para el proceso formativo de los autores, quienes desarrollan el presente trabajo con la intención de optar por el título de “Especialistas en Integración Educativa para la Discapacidad”, actividad con la cual se verán enriquecidos en materia de investigación, que como se sabe es una labor que le compete a todo profesional, en este caso de la educación.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 OBJETIVO GENERAL**

Conocer las representaciones sociales de los docentes de la Institución Educativa El Limonar sede Buenos Aires de la ciudad de Neiva, acerca de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva.

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Identificar las representaciones sociales de los docentes de la Institución Educativa El Limonar Sede Buenos Aires acerca de la inclusión educativa con niños con discapacidad cognitiva.
- Describir las representaciones sociales de los docentes de la Institución Educativa El Limonar Sede Buenos Aires acerca de la inclusión educativa con niños con discapacidad cognitiva.
- Interpretar las representaciones sociales de los docentes de la Institución Educativa El Limonar Sede Buenos Aires acerca de la inclusión educativa con niños con discapacidad cognitiva.

## 4. REFERENTE CONCEPTUAL

La discapacidad cognitiva, tanto a nivel nacional, internacional como local, ha sido materia de estudio desde diversas áreas y varios enfoques, siendo esta a su vez tan compleja que se vincula con una gran cantidad de factores para analizar y comprender, esto dependiendo del contexto e interés de los de los actores vinculados al objeto de estudio.

El interés de esta investigación se orienta a la comprensión de aquellas representaciones sociales de los docentes de la Institución Educativa el Limonar sede Buenos Aires de la ciudad de Neiva acerca de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva, con el fin de identificarlas, describirlas y analizarlas para obtener un conocimiento comprensivo de la forma en que se lleva a cabo el proceso de inclusión.

De esta manera, se incluyen como referente conceptual aquellas categorías que orientan desde posturas teóricas el estudio, incluyendo aquellas que se presentan como significativas y a la vez que poseen un vínculo entre ellas. Dentro de las categorías conceptuales de relevancia para el estudio encontramos la teoría de las representaciones sociales, la condición de discapacidad cognitiva y la definición de Inclusión Educativa.

### 4.1. CONCEPTO DE DISCAPACIDAD COGNITIVA

El concepto de discapacidad cognitiva tiene sus orígenes en la categoría diagnóstica antes conocida como retraso mental. El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV, indicaba que el principal criterio diagnóstico para el retraso mental, era el puntaje resultante de la aplicación de una prueba de CI, el cual a su vez indicaría el grado de severidad del trastorno.

Sin embargo dicha concepción ha sido revisada recientemente, razón por la cual el término retraso mental ha sido abandonado para dar paso al de discapacidad intelectual, no obstante, en el ámbito de la educación en Colombia se considera apropiado utilizar el concepto de discapacidad cognitiva.

**4.1.1. Retraso Mental.** El retraso mental, según la Asociación Americana de Retraso Mental (AARM), se define como: *“una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina con anterioridad a los 18 años”*<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> ASOCIACIÓN AMERICANA DE RETRASO MENTAL Citado por Ministerio de Educación Nacional de Colombia en “Orientaciones Pedagógicas para la Atención Educativa de Estudiantes con Discapacidad Cognitiva”. Bogotá 2006



Adicionalmente, la AARM, formuló el paradigma del retraso mental, el cual indica que dicha condición debe ser entendida a través de cinco dimensiones:

**Dimensión I: Aptitudes intelectuales.** Relacionada con los procesos y habilidades necesarios para el razonamiento, aprendizaje y la solución de problemas.

**Dimensión II: Nivel de Adaptación.** Se relaciona con la inteligencia conceptual, práctica y social.

**Dimensión III: Participación, interacción y rol social.** Evaluación de la interacción social de la persona, y el rol desempeñado de acuerdo a la edad.

**Dimensión IV: Salud física, salud mental y factores etiológicos.** Enfermedades asociadas y etiología del retraso mental.

**Dimensión V: Contexto Social.** Relacionada con la actuación de la persona en su contexto y con la cual se busca diseñar apoyos para una mayor integración social en todos los niveles.

**4.1.2 Discapacidad Intelectual.** Debido a que el retraso mental como categoría diagnóstica, se centraba más en las características clínicas del trastorno, la AARM introdujo el concepto de discapacidad intelectual, concepto que se caracteriza por ser más dinámico y funcional, y se centra en el desempeño de la persona y la forma cómo esta responde a las demandas de su entorno y las circunstancias de la cotidianidad.

El recientemente publicado Manual Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-V de la Asociación Psiquiátrica Americana (APA), ha abandonado el concepto de retraso mental para adoptar el de discapacidad intelectual. Así mismo, el CI obtenido en una prueba de inteligencia no es el criterio diagnóstico y clasificatorio más relevante, sino que se tienen en cuenta los dominios intelectual, conceptual y práctico.<sup>10</sup> Esta nueva categorización diagnóstica tiene más relación con el paradigma de retraso mental de la AARM.

**4.1.3 Discapacidad Cognitiva.** El Ministerio de Educación Nacional, decide adoptar el término de discapacidad cognitiva para la normatividad referente a la educación en Colombia. Este concepto es más específico que el de discapacidad intelectual, y se entiende como “...una *disposición funcional específica en*

---

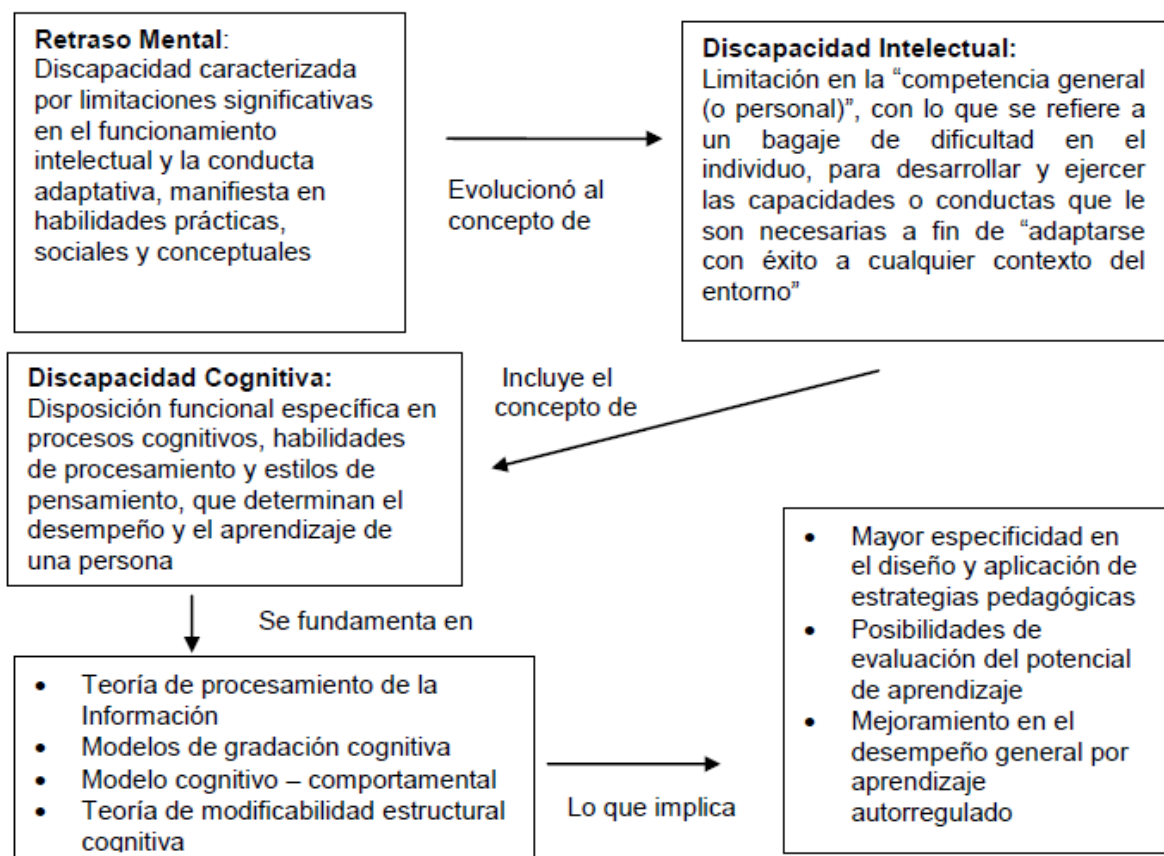
<sup>10</sup> AMERICAN PSYCHIATRIC ASOCIATION “Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-5” 2012

*procesos cognitivos, habilidades de procesamiento y estilos de pensamiento, que determinan el desempeño y el aprendizaje de una persona...”.<sup>11</sup>*

Para el Ministerio de Educación Nacional, el término discapacidad cognitiva es más adecuado que el de discapacidad intelectual, por ser más específico y más “cercano a la práctica educativa por su relación directa con los procesos de aprendizaje”.<sup>12</sup>

El siguiente esquema ilustra la evolución desde la antigua categoría diagnóstica del retraso mental, hasta el concepto de discapacidad cognitiva:

Figura 1. Evolución del Concepto



Fuente: Ministerio de Educación Nacional 2006

<sup>11</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA “Orientaciones Pedagógicas para la Atención Educativa de Estudiantes con Discapacidad Cognitiva” Bogotá, 2006.

<sup>12</sup> Ibid.

#### **4.1.4 Inclusión Educativa**

**4.1.4.1. Fundamentos de la Inclusión Educativa.** Para entender el enfoque de inclusión educativa, es importante conocer la evolución de discapacidad en la historia. Esta evolución se ha enmarcado en diferentes paradigmas, los que han determinado la concepción, percepción y formas de atención a esta población. Se presenta un breve resumen:

Entre el siglo VI y el XV surge el paradigma de la exclusión, el cual se basaba en exterminar de las personas que tenían alguna condición de discapacidad, siendo condenadas al exilio en zonas no habitadas o a la hoguera, por considerarse fenómenos sobrenaturales asociado a posesiones demoníacas o castigos divinos.

En la época de la ilustración se evidencia un proceso de Educabilidad, haciéndose énfasis en la enseñanza a personas con dificultades sensoriales, orientando las prácticas educativas hacia el adiestramiento y el desarrollo de capacidades; además se le atribuyen, la creación de centros de educación especial para agrupar a las personas con discapacidad de forma uniforme, dándose un proceso de Educación segregada. Por último se caracteriza por los centros de estudios especializados donde se aplican las pruebas del coeficiente intelectual (CI) para medir las diferencias intelectuales entre los seres humanos.

La Segunda Guerra Mundial, parte del modelo médico con el paradigma de la rehabilitación, caracterizándose por admitir que es en la deficiencia (física, mental o sensorial) y en la “falta de habilidad” donde se ubica y se originan las dificultades. Entre las década de 1960 y 1990 se da el paradigma integracionista que se sustenta en los modelos de autonomía personal y de los derechos humanos, los cuales surgen de las familias y de las personas con discapacidad para desarrollarse en un ambiente normal e independiente como fuera posible; dado que las personas graduadas de los centros de educación, presentaron dificultades para integrarse a la vida en sociedad.

En el entorno educativo, se promueve la educación integrada en el sistema formal de las personas en condición de discapacidad, caracterizada por: salones especiales para niños con discapacidad intelectual, auditiva y visual; aulas de apoyo para niños con problemas de aprendizaje, emocionales y de conducta; y la incorporación de niños con dificultades leves a clases regulares con el apoyo de un acompañante especializado en la materia.

Finalmente entre las décadas de 1990 y 2010 surge el paradigma de la inclusión que inicia como un modelo social, en el cual la discapacidad es vista como un problema de origen social donde muchas de las condiciones de discapacidad son creadas por el entorno social y por lo tanto es su responsabilidad hacer las reformas necesarias que garanticen su participación en la sociedad.

**4.1.4.2 Definición Inclusión Educativa.** En el año 2005 la Unesco la define de la siguiente manera:

*“La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo”* <sup>13</sup> Por tanto, debe existir una corresponsabilidad de las políticas, la sociedad, la escuela y la familia para que dicho proceso sea exitoso, lo que conlleva a modificaciones sustanciales y de impacto en el los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias para que el fin de la educación inclusiva que permitir que los maestros sean mediadores del ambiente y garanticen sensación de bienestar y agrado por la permanencia a los estudiantes, de este modo logrando que la visión de los estudiantes frente a su situación cambie de ser un problema a un desafío para crecer y aprender.

*El proceso, las políticas y cambios que han realizado a nivel global sobre educación inclusiva es amplia y con percepciones en ocasiones contradictorias dependiendo de los autores y sus experiencia, por tanto nombraremos los más representativos que han investigado sobre el tema como Booth, Arnáiz Sánchez, Corbett, Slee Stainback, Stainback, Jackson, Barton, Susinos, Ainscow, Booth, Black-Hawkins, Vaughen, Show, Ballard, Bailey, Lopez Melero, Jiménez Martínez, ViláSuñe y Parrilla; en búsqueda de la respuesta que apoyen articular el sistema político, social, educativo y de salud para brindar un mejor servicio a esta población, lo cual ha llevado a que se construyan conceptos como:*

- Todas las personas deben tener la oportunidad de aprender, siendo todas valoradas.
- La diferencia en las personas (edad, sexo, origen étnico, idioma, discapacidad), se ve como recurso para apoyar el aprendizaje, más que como un problema a superar.
- Es un camino hacia la equidad y, igualdad de oportunidades para todos y todas en el acceso a la educación como también en las trayectorias educativas.
- Implica reducir las barreras del aprendizaje y la participación de todos los estudiantes con y sin Necesidades Educativas Especiales

---

<sup>13</sup> FERNANDEZ, Javier. Congreso Iberoamericano de educación-Metas 2021, Educación Inclusiva-La Educación Inclusiva como Utopía que nos ayuda a caminar. 2009. [en línea] citado por la UNESCO pág. 14.

- Admite una reestructuración de las culturas, políticas y prácticas en las Instituciones Educativas con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes locales.
- Es un proceso dinámico que está en constante evolución.
- Para algunas personas es una forma de vivir (vivir juntos, acoger a la persona desconocida, etc.).
- El tema de la inclusión no se ajusta al ámbito de la educación, pues considera que es una idea transversal que se presenta en todos los entornos de la vida (social, laboral, familiar). Es una cuestión social que pide el compromiso y el respaldo de toda la comunidad, es decir, que la sociedad se debe involucrar reconociendo que la inclusión en la educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad y que la colaboración y compromiso de la comunidad es un factor importante para ayudar a mejorar los resultados académicos los estudiantes en la Instituciones.

**4.1.4.2 Dimensiones Complementarias del concepto de Inclusión según Mel Ainscow (2005)<sup>14</sup>.** Como el concepto de Inclusión educativa sigue en constante transformación y abarca ejes temáticos transversales para (Booth y Ainscow, 2005), esta definición debe complementarse con tres dimensiones:

**Crear CULTURAS inclusivas:** “Orientada en la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, en la cual todos los estudiantes tenga mayores niveles de logro; desarrollar valores inclusivos, compartidos por todos los docentes, estudiantes, miembros del consejo escolar y las familias, de forma que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta acción son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada centro y en el quehacer diario, y de esta forma el aprendizaje de todos encuentra apoyo en el proceso continuo de innovación educativa”.

**Elaborar POLÍTICAS inclusivas:** “Pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, abarcando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. En este contexto se considera que ‘apoyo’ son todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad del alumnado”.

---

<sup>14</sup> . AINSCOW, MEL. Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos, Ponencia a Presentar en San Sebastián- 2005 p. 12 y 13.

**Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas.** “Esta dimensión pretende que las prácticas de los centros reflejen la cultura y las políticas inclusivas. Intenta asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar. La docencia y los apoyos se integran el aprendizaje de forma que se superen las barreras para el aprendizaje y la participación”.<sup>15</sup>

Con estas dimensiones citamos a Ainscow (2005)<sup>16</sup> definiendo Inclusión como:

- a) **La inclusión es un proceso:** Desde esta perspectiva la inclusión se debe considerar como una búsqueda interminable de formas más adecuadas para responder a la diversidad, tratando de aprender a aprender de la diferencia.
- b) **La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras:** Se trata de planificar mejoras tanto en políticas como en prácticas inclusivas.
- c) **Inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todo el alumnado:** Asistencia hace referencia al lugar donde el alumnado aprende, al porcentaje de presencia y a la puntualidad. Participación se refiere a la calidad de la experiencia del alumnado cuando están en la escuela considerando su propia opinión. Y rendimiento alude a los resultados escolares del alumnado a lo largo del programa escolar.
- d) La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de estudiantes expuestos a ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento acorde a las exigencias: Para esto se deben tomar todas las medidas pertinentes que garanticen la Inclusión

Finalmente según Mel Ainscow (2008)<sup>17</sup>, se puede decir que no hay una definición clara sobre **Inclusión**, pues esta definición debe adaptarse a las necesidades y al contexto de una oferta general de educación, puesto que las acciones deben llevarse a cabo urgentemente en el entorno educativo y las reformas sistémicas en asuntos claves como el currículo, los roles, propósitos de los docentes y otros profesionales que trabajan en el sistema educativo (psicopedagogos, psicólogos educativos, educadores sociales, auxiliares de educación, etc.), dado que el proceso de inclusión es pausado, no se evidencia un cambio mental en los líderes

---

<sup>15</sup> FERNANDEZ, Javier. Congreso Iberoamericano de educación-Metas 2021, Educación Inclusiva-La Educación Inclusiva como Utopía que nos ayuda a caminar. 2009. [en línea]

<sup>16</sup>AINSCOW, MEL. Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos, Ponencia a Presentar en San Sebastián- 2005 p. 12 y 13.

<sup>17</sup> Ibíd.

y dirigentes que tienen la responsabilidad de la dirección de políticas nacionales llevándolas a la práctica realmente.<sup>18</sup>

**4.1.4.3 De la integración a la inclusión.** La inclusión educativa en Colombia se fundamenta en el principio de **“Educación para todos”**, que reconoce la educación como un derecho de todos los seres humanos, razón por la cual se opone a cualquier forma de discriminación por condiciones personales, culturales o sociales.

Incluir e integrar tienen significados muy parecidos, lo que hace que muchas personas utilicen estos verbos con una misma intención. Sin embargo, en los movimientos sociales, inclusión e integración representan filosofías totalmente diferentes, aun cuando tengan objetivos aparentemente iguales, o sea, la inserción de las personas con discapacidad en la sociedad y que sean parte de las aulas de educación formal, pero no tienen la misma intención.

El concepto de integración o inclusión tiene un referente práctico que se observa en la cotidianidad de las acciones, existen diferencias pero se complementan entre ellas, Según Fulvia Cedeño (2005)<sup>19</sup>, esas características diferenciadoras podrían ser las siguientes:

- a) La integración invita a que el alumno ingrese al aula mientras que la inclusión propone que forme parte del grupo, que todos sean parte del todo.
- b) La integración pretende que los estudiantes excluidos ingresen a la escuela ordinaria, mientras que la inclusión todos se incluyen, todos son todos, tanto en el entorno educativo, físico y social.
- c) La integración se adecua a las estructuras de las instituciones y la inclusión propone, promueve a que sean ellas las que se vayan adecuando a las necesidades y requerimientos de cada uno de los estudiantes.
- d) La integración se concentra en apoyar a los estudiantes con discapacidad, la inclusión atiende a la diversidad “incluyendo” a la discapacidad, tomando en cuenta las necesidades de cada miembro de la comunidad educativa de manera individualizada.

---

<sup>18</sup> AINSCOW. Mel. La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución España 2003.

<sup>19</sup> CEDEÑO Ángel, Fulvia. Colombia, hacia la educación inclusiva de calidad [en línea]. Bogotá D. C. (Colombia): MEN, 2005. [citado el 1 de Agosto del 2013 de 2011]. Disponible desde: [http://www.neurociencias.org.co/downloads/educacion\\_hacia\\_la\\_inclusion\\_con\\_calidad.pdf](http://www.neurociencias.org.co/downloads/educacion_hacia_la_inclusion_con_calidad.pdf))

- e) Para algunos, el término integración está siendo abandonado, ya que implica que la meta es integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien o a algún grupo que está siendo ciertamente excluido, la inclusión es no dejar a nadie fuera de las instituciones, tanto en el ámbito educativo, físico, así como socialmente (Ortiz, 1998). El enfoque de educación inclusiva implica que las barreras que existen desaparezcan para el aprendizaje y la participación de muchos niños, jóvenes y adultos, con el fin de que las diferencias culturales, socioeconómicas, individuales, de género, entre otras, ya no sean desigualdades educativas y sociales. Las Instituciones están en capacidad de acoger a todos estos estudiantes independientemente de sus características personales o culturales. Para el MEN (2007), “**todos los estudiantes pueden crecer y aprender juntos, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones de accesibilidad para todos y provea**”; según la UNICEF la educación inclusiva se trata de un modelo de escuela en la que no existen requisitos de entrada, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo.<sup>20</sup>

**4.1.4.4 Inclusión educativa en Colombia:** El Ministerio de Educación Nacional como entidad superior de la Educación ha liderado la propuesta de una política pública en y para la diversidad, ha entregado los lineamientos que generan las condiciones básicas en las regiones para el desarrollo de instituciones educativas para que sean estas Protagonistas en la progreso social del ser humano; vivenciadas en lo cotidiano y que respondan a las necesidades del momento social, político, cultural y a las exigencias particulares de las poblaciones vulnerables, flexibilizando programas, proyectos, currículos y desarrollando modelos educativos que apoyan los potenciales individuales, con la participación de otros grupos de la sociedad que apoyan el desarrollo de políticas inclusivas.

El desarrollo de la política pública con una perspectiva de la diversidad, relaciona otros sectores y actores sociales a que se garanticen el cumplimiento de los derechos de los Ciudadanos Colombianos.

En este caso se hace un énfasis particular en el sector educativo, en tanto se considera a la escuela como una instancia muy importante para el desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia entre otros, que son aspectos fundamentales para el reconocimiento de las diferencias y la multiculturalidad.

Dado que el tema de Inclusión educativa es un tema fundamental para el desarrollo del país, se debe planear y ejecutar desde el gobierno, los colegios y la

---

<sup>20</sup> GONZALEZ, ANGELA Y RAMIREZ JHOANA. *Estrategias pedagógicas alternativas en pausas activas para la inclusión educativa de escolares con discapacidad cognitiva en institución villa santana del municipio de Pereira, universidad tecnológica de Pereira 2012, [en línea] disponible en: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/2708/1/37192886132q643.pdf>,*



sociedad en general, para Fulvia Cedeño Ángel (2007)<sup>21</sup>, Psicopedagoga y Asesora del Ministerio de Educación Nacional (MEN), cuando la Educación es prioritaria para estas poblaciones, las Instituciones deben transformarse, cambiar su cultura de atención con sus estudiantes en situación de discapacidad.

Es entonces cuando los planes de mejoramiento que las Instituciones desarrollan (PMI) deben contener acciones orientadas a atender pertinentemente a estos educandos en todos los ámbitos de gestión: directivos, académicos, administrativos y comunitarios, generando una política de inclusión.

Lo que esta política de inclusión busca para la población con Necesidades Educativas Especiales (NEE), según el Decreto 366 del 2009 en la organización del servicio educativo “es cambiar la gestión escolar, para que se garantice una educación pertinente a todos los estudiantes que presentan discapacidad cognitiva, síndrome de Down y otros retardos como autismo, limitación auditiva por sordera o por baja audición, limitación visual por ceguera o por baja visión, discapacidad motora por parálisis cerebral u otra lesión neuromuscular y discapacidades múltiples, como ocurre con los sordo-ciegos.

Este grupo de personas tiene potencial para desenvolverse dentro de entornos educativos y sociales para acceder a los diferentes niveles de educación formal de Colombia. La escuela como corazón de la Revolución Educativa les debe garantizar los apoyos adicionales que demandan, con el fin de que desarrollen las competencias básicas y ciudadanas, aun cuando necesiten más tiempo y otras estrategias para lograrlas”.<sup>22</sup>

#### **4.1.5 Representaciones Sociales.**

**4.1.5.1 Teoría de las Representaciones Sociales.** Por naturaleza el ser humano es social, para su pleno desarrollo le es indispensable interactuar y convivir con otros, motivo suficiente para llevar a cabo procesos de socialización creando códigos de lenguaje, así como valores, creencias comunes o contradictorias.

En las representaciones sociales se ven plasmados los procesos sociales de cada uno de los aspectos diarios del ser humano.

---

<sup>21</sup> CEDEÑO Ángel, Fulvia. Colombia, hacia la educación inclusiva de calidad [en línea]. Bogotá D. C. (Colombia): MEN, 2005. [citado el 1 de Agosto del 2013 de 2011]. Disponible desde: [http://www.neurociencias.org.co/downloads/educacion\\_hacia\\_la\\_inclusion\\_con\\_calidad.pdf](http://www.neurociencias.org.co/downloads/educacion_hacia_la_inclusion_con_calidad.pdf)

<sup>22</sup> Artículo N° 43, MEN, al tablero, Diciembre 2007 [en línea] disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>.

**4.1.5.2 Concepto de Representaciones Sociales.** Las representaciones sociales son construcciones simbólicas originadas en la interacción social entre los individuos. Son una modalidad particular del conocimiento, una organización de imágenes y lenguaje, que simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes, y se reflejan en opiniones actitudes y comportamientos.

Serge Moscovici<sup>23</sup>, uno de los principales teóricos sobre representaciones sociales las define como:

*“una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un conjunto organizado de conocimiento y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen clara la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación, son sistemas de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo”*

La representación aporta a la organización cognitiva a partir de las imágenes y el lenguaje del sujeto a partir de la interacción, puesto que toda representación posee figuras y expresiones socializadas, es decir que están mediadas por otro u otros en la interacción de situaciones cotidianas y comunes, aspectos de la vida. Situaciones que son o se convierten en comunes.

A partir, de esto se puede apoyar que la representación social brinda la oportunidad de conocer el comportamiento sobre un aspecto cultural particular, puesto que ella, expresa, evidencia, comunica, produce determinados comportamientos de un grupo o sujeto organizados en opiniones y creencias.

Según Jodelet las representaciones sociales pueden ser:

*Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos.*<sup>24</sup>

Las representaciones sociales son las diferentes maneras que las personas utilizan para hacer una interpretación de su realidad cotidiana lo cual lleva a la

---

<sup>23</sup> MOSCOVICI, Serge. Citado por ARAYA UMAÑA, Sandra. Las representaciones sociales: ejes temáticos para su discusión. Costa Rica: FLACSO, 2002. 27P. [en línea].[consultado 03 noviembre 2011]. Disponible en: <<http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf>>

<sup>24</sup> VILLAROEL, Op.cit., P. 440.

comprensión de un conocimiento que se constituye parafraseando a Jodelet con base en las experiencias, las informaciones y conocimientos que se reciben y transmiten a través de la tradición y los procesos de educación.

**4.1.5.3 Principales Dimensiones de las Representaciones Sociales.** Según Araya (2002)<sup>25</sup>, las representaciones sociales tienen tres principales dimensiones, La Actitud, La Información y el Campo de Representación, a continuación los diferentes factores que componen cada una de las dimensiones de las representaciones sociales:

**La Actitud**, esta “*Consiste en una estructura de la orientación en la conducta de las personas, cuya función es dinamizar y regular su acción*”.<sup>26</sup> Es la inclinación positiva o negativa, favorable o desfavorable que un sujeto posea de una representación, por tanto la actitud devela el aspecto afectivo de la representación con información básica.

**La información**, “*Conciene a la información que permite el conocimiento que tiene una persona o un grupo sobre un objeto o situación social determinada*”<sup>27</sup>

La información en la representación social sugiere que existe en cantidad y calidad lo cual brinda una la relación con la actitud.

**El campo de Representación**, “*Refiere a la ordenación y a la jerarquización de los elementos que configuran el contenido de la representación social*”<sup>28</sup> esto es el mapa mental que determina lo que se sabe, se cree, interpreta y actúa.

**4.1.5.4. Construcción de las Representaciones Sociales** *Para la construcción de las representaciones sociales tenemos la objetivación y el anclaje. La objetivación es transformar el contenido abstracto en concreto, de esta manera dándole una materialización significativa, lo que implica según Moscovici “Enganchar signos lingüísticos a estructuras materiales, donde se trata de acoplar la palabra a la cosa”.*<sup>29</sup> Por tanto, conocer las representaciones sociales de los docentes poseen sobre inclusión con niños con discapacidad cognitiva implica

---

<sup>25</sup> MOSCOVICI, Serge. Citado por ARAYA UMAÑA, Sandra. Las representaciones sociales: ejes temáticos para su discusión. Costa Rica: FLACSO, 2002. 27P. [en línea].[consultado 03 noviembre 2011]. Disponible en: <<http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf>>

<sup>26</sup> Ibíd.

<sup>27</sup> Ibíd.

<sup>29</sup> Ibíd. Pág. 75.

abordar sobre las redes simbólicas que están presentes en su práctica o quehacer pedagógico.

*El anclaje* es un proceso por el cual la información se integra a un marco de referencia conceptual ya existente previamente, brindándole la posibilidad al individuo significar lo que interioriza. Es así que este mecanismo permitiría comprender como los docentes incorporan a su esquema de referencia, los nuevos discursos sobre inclusión y discapacidad cognitiva que se están construyendo en la sociedad y que se ven establecidos en el actual política del MEN.

Es importante profundizar sobre la manera en que estas actúan como dispositivo que integra las relaciones entre las personas en su contexto sociocultural. Moscovici y Abric,<sup>30</sup> la importancia del rol de las representaciones sociales en la interacción de las relaciones establecidas por los individuos. Por lo cual responden a cuatro funciones esenciales:

*Las funciones del saber* permiten en adquirir conocimientos e integrarlos en un marco compatible para los individuos coherente con los valores a los que se adhieren.

*Las funciones identitarias*, permitiendo una identidad social lo cual le permite sentirse como sujeto dentro de un contexto.

*Las funciones de orientación* sirven de guía para la manifestación de comportamientos y prácticas que deben responder a un sistema de normas compartidas. Y por último *las funciones justificadoras* por medio de las cuales las representaciones sociales les dan la posibilidad a los individuos justificar sus acciones.

Lo mencionado conlleva a considerar que las representaciones sociales son un sistema de creencias, opiniones y prácticas organizadas para lo cual lo vamos a entender en la presente investigación en el campo de la educación inclusiva con niños de discapacidad.

Creencias: este contenido de las representaciones sociales recoge las opiniones y definiciones expresadas por los actores sociales en relación con la inclusión y discapacidad cognitiva.

Prácticas: este contenido retoma las expresiones de los actores sociales con respecto a las acciones realizadas a la hora de asumir su rol de educadores en su quehacer con la inclusión y discapacidad cognitiva.

---

<sup>30</sup> ABRIC, Jean Claude. Prácticas sociales y representaciones. México, Ediciones Coyoacán, 2001, págs. 15, 16,17.

Opiniones: este contenido de las representaciones sociales contiene las expresiones del estado afectivo de los actores sociales en relación con la inclusión y discapacidad cognitiva.

## 4.2 MARCO INSTITUCIONAL

Figura 2. Fachada Institución Educativa Limonar



La Institución Educativa Limonar sede Buenos Aires se encuentra ubicada en la carrera 24 N° 10 – 30 del barrio Buenos Aires en la comuna 6, esta institución inicio su funcionamiento en el año de 1969, en una caseta construida por los habitantes de los barrios Buenos Aires y Sinaí en un terreno de invasión, se labora en la mañana con el curso primero y en la tarde utilizan la caseta en la fabricación de bloques, dando la oportunidad de estudiar a gran cantidad de niños y niñas del sector.

La institución educativa ha contado en el transcurrir de su historia con distintos profesionales encargados de la Dirección y de desempeñar el cargo de docentes del grado primero, entre los cuales encontramos a la Docente Emilia salas de Falla quien ejerce el cargo hasta 1973, en 1974 llega el docente Jesús Mora quien desempeña el cargo por un año y en su remplazo nombran al Docente Abelardo Sánchez, bajo su dirección se amplía la planta de personal docente siendo integrada por Inés Duran de Sterling, Julia Nury Rivera, y Disnarda Mora calderón; otro gran logro bajo esta dirección fue la creación de las dos jornadas en 1976, gracias a que el ICCE construye cuatro aulas ampliando así la cobertura.

En 1979 se nombra como director Al docente Josué Peña en la jornada de la mañana y en la tarde a la docente Celmira Méndez de Motta; nuevamente logra ampliarse la planta de personal y en 1986 se traslada al director de la mañana, en su remplazo fue nombrada la docente Luz Miriam Vargas Valero hasta 1999

cuando se unifican las direcciones, quedando como directora de las dos jornadas La Especialista Celmira Méndez Motta quien actualmente desempeña el cargo de coordinadora de la Institución educativa y trabajo bajo la dirección de La especialista María Lucy Gaitán de Díaz Rectora de la Institución Educativa El Limonar.

La institución en el tiempo que lleva prestando este servicio a la comunidad ha obtenido reconocimientos como: una mención de honor por liderazgo en la universalización de la Educación “una escuela para todos” otorgada por la Gobernación en junio de 1993, en el año 2002 se obtiene la mención “GALARDON A LA EXCELENCIA EN LA GESTION EDUCATIVA” otorgado por la alcaldía municipal y en mayo del 2003 gana el segundo puesto en las olimpiadas departamentales de porrismo.

El centro docente cuenta actualmente con una misión clara que está orientada a fomentar la democratización del conocimiento , la integración de estudiantes con discapacidad al aula regular a vivenciar valores a formar personas autónomas, creativas, investigadoras, críticas que aprovechen los avances científicos y tecnológicos para mejorar su calidad de vida y su entorno y con una visión proyectada hacia el año 2016 para formar ser líder en procesos académicos y de convivencia a través de estrategias dinámicas, flexibles y creativas, acordes a los avances científicos y tecnológicos, con capacidad de realizar gestión en busca de la excelencia educativa, en los niveles de educación preescolar, básica y media.

Es importante mencionar que el centro educativo lleva más de doce años integrando a niñas, niños y jóvenes con discapacidad al aula regular, con muchas dificultades y limitaciones pero con el ánimo contribuir a la rehabilitación social y educativa. Para continuar en esta linda labor y ver cumplidas su misión y su visión la institución cuenta actualmente con el siguiente equipo humano de trabajo:

Cuadro 1. Equipo de trabajo de la I.E. El Limonar sede Buenos Aires.

SEDE	JORNADA	GRADOS Y /O GRUPOS	DOCENTES
BUENOS AIRES	MAÑANA	PREESCOLAR	NURY YOLITA POLANIA
		PRIMERO	CECILIA CASTRO DE GUALAY
		SEGUNDO	CONSTANZA OLAYA ROMERO
		SEGUNDO	HENRRY NUÑEZ SOTO
		TERCERO	JEOVANNY ROJAS BAUTISTA
		CUARTO	MARTHA ELENA AZUERO PAREDES
		QUINTO	CARLINA MENDEZ MOTTA
		ACELERACION	EULALIA PARRA TORRES
		MAESTRA DE APOYO	

Continuación cuadro 1

SEDE	JORNADA	GRADOS Y /O GRUPOS	DOCENTES
BUENOS AIRES	TARDE	PREESCOLAR	MARIA DIOCELINA ARTUNDUAGA PARRA
		PRIMERO	FRANCISCO CONDE
		PRIMERO	ANGELA MARIA SALAS
		SEGUNDO	MARLENY CHAVARRO
		TERCERO	ANA GRACIELA ORTIZ DE FLORES
		TERCERO	AMIRA ORTIGOZA TORRES
		CUARTO	NELLY BONILLA
		QUINTO	ALBA RAMIREZ VEGA
		MAESTRA DE APOYO	

### 4.3 MARCO LEGAL DISCAPACIDAD COGNITIVA EN EDUCACIÓN

Al existir la necesidad de brindar un servicio educativo a los niños y jóvenes con limitaciones motoras, sensoriales y cognitivas entre otras, considerados especiales, ha llevado a organismos internacionales y nacionales a construir unas políticas de educación inclusiva, promoviendo la diversidad bajo la bandera educación para todos con calidad y equidad.

**4.3.1 Convención sobre los Derechos del Niño<sup>31</sup>.** Los derechos deben ser garantizados a todos los niños y niñas sin excepción y los estados tomaran las medidas necesarias para protegerlos de cualquier forma de discriminación. Se reafirma la necesidad de brindar cuidado y asistencia especiales en razón de su vulnerabilidad.

**4.3.2 Conferencia Mundial sobre Educación para Todos<sup>32</sup>.** Se establece prestar especial atención a las necesidades de aprendizaje de las personas con discapacidad y tomar las medidas para garantizar su acceso a la educación. También menciona que de todas las personas tienen el derecho a ser educados con calidad y con integralidad social, apuntando a que la educación debe permitir la diversidad.

<sup>31</sup> ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (ONU). Convención sobre los Derechos del Niño [En línea]. Washington (EEUU): Oficina de las Naciones Unidas para los derechos humanos. 1989 [Citado el 14-04-2011]. Disponible: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>

<sup>32</sup> UNESCO. Conferencia Mundial de educación para todos [En línea]. Jotiem: (Tailandia): 1990 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: [www.unesco.org/.../jotiem\\_spa.shtml](http://www.unesco.org/.../jotiem_spa.shtml) -

**4.3.3 Conferencia Mundial de Derechos Humanos<sup>33</sup>.** Se instituye que todos los derechos humanos y las libertades fundamentales son universales. Todas las personas nacen iguales y tienen el mismo derecho a la vida y al bienestar, a la educación y al trabajo, a vivir independientemente, a la participación activa en todos los aspectos de la sociedad, y a las garantías de la igualdad de oportunidades.

**4.3.4 La declaración de Managua<sup>34</sup>.** Con el fin de asegurar el bienestar social de todas las personas, las sociedades se tienen que basar en la justicia, igualdad, equidad, Integración, interdependencia, y el reconocimiento de la diversidad; asegurándoles su dignidad, derechos, autodeterminación, acceso a los recursos sociales y la oportunidad de contribuir a la vida comunitaria.

**4.3.5 Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales<sup>35</sup>.** Las escuelas deben ser centros donde se les brinda educación y bienestar a todos los niños, independiente de sus condiciones personales. La integración educativa hasta ese momento, mencionan será el método más efectivo para combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades abiertas, construir una sociedad integrada y lograr educación para todos, lograr y garantizar la diversidad en la escuela.

**4.3.6 Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad<sup>36</sup>.** En el marco de evolución de prestación de servicio educativo para la discapacidad, a la fecha se pretende no solo el ser integrado, también promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y suscitar el respeto de su dignidad inherente.

---

<sup>33</sup> AINSCOW, MEL. Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos, Mel Aincow, Ponencia a Presentar en San sebastian- 2005 p. 12 y 13.

<sup>34</sup> ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). La declaración de Managua. [En línea] Managua (Nicaragua) OEA. 1993 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: [www.inclusion-ia.org/documentos/managua.pdf](http://www.inclusion-ia.org/documentos/managua.pdf)

<sup>35</sup> UNESCO. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. [En línea]. Salamanca (España): UNESCO. 1994 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)

<sup>36</sup> ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (ONU). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad [En línea]. Washington (EEUU): Oficina de las Naciones Unidas para los derechos humanos. 2006 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: [www.convenciondiscapacidad.es/](http://www.convenciondiscapacidad.es/)



**4.3.7 Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con miras al Desarrollo Sostenible 2005-2014.** Se promueve Mejorar el acceso a una educación básica de calidad en el marco de una educación para todos, de lo cual nuestro País, Colombia, ha implementado su política educativa los últimos años.

**4.3.8 Metas Educativas para América Latina 2021**<sup>37</sup>. Con el fin de garantizar el acceso y lograr la igualdad en la educación, plantean la creación en las escuelas de ambientes inclusivos en los que convivan y aprendan alumnos con diferentes condiciones sociales, culturales y capacidades e intereses; prestando apoyo especial, entre otros a los estudiantes con necesidades educativas especiales y a jóvenes y adultos, nuevamente asegurar la atención educativa apuntando a la diversidad.

En el anterior marco, Colombia ha dispuesto de una serie de leyes y normativas que garantizan el derecho a la educación de toda su población, así:

#### **4.3.9 Constitución Política de Colombia**<sup>38</sup>

**Artículo 13.** 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.

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.

Se hace una referencia especial a la libertad e igualdad de derechos, protección del estado si una persona por su condición lo requiera, de esta manera las personas con alguna limitación deberán recibir por parte del estado todas las ayudas necesarias que promuevan su libre desarrollo y acceso a la sociedad y se apoya en los siguientes artículos.

**Artículo 47.** 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.

---

<sup>37</sup> ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI). Metas Educativas para América Latina 2021 2014 [En línea]. Buenos aires (Argentina): OEI 2010 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: [www.oei.es/metas2021/](http://www.oei.es/metas2021/)

<sup>38</sup> PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Constitución Política de Colombia. [En línea]. Bogotá (Colombia):1991 [citado el 8 de abril de 2011] .Disponible desde <http://web.presidencia.gov.co/constitución/index.pdf>

**Artículo 68.** Los particulares podrán fundar establecimientos educativos. La ley establecerá las condiciones para su creación y gestión. La comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación.

La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente.

Los padres de familia tendrán derecho de escoger el tipo de educación para sus hijos menores. En los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibir educación religiosa.

Las integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.

La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado.

Anteriormente, se señaló una serie de artículos que brinda el marco jurídico para una prestación integral de salud y educación para quienes lo requieren por su condición de discapacidad y, así poder brindar la libertad e igualdad para todos dentro de nuestra sociedad.

En el ámbito educativo en Colombia ha dispuesto una serie de leyes que garantizan el acceso a la educación a las personas con alguna condición de discapacidad o talento excepcional, de la siguiente manera:

**4.3.10 Ley 115 de 1994 – LEY GENERAL DE EDUCACIÓN<sup>39</sup> Título 3: Modalidades de Atención Educativa a Poblaciones Capítulo 1: Educación para personas con Limitaciones o Capacidades excepcionales. Artículo 46º.- Integración con el Servicio Educativo.** La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo.

Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos. El Gobierno Nacional expedirá la reglamentación correspondiente.

---

<sup>39</sup> COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 115 por la cual se expide la Ley General de Educación (8 febrero de 1994) [En línea]. Bogotá (Colombia): 1994 [Citado el 26 de marzo de 2011]. disponible desde [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

**Parágrafo 1º.-** Los Gobiernos Nacional y de las entidades territoriales podrán contratar con entidades privadas los apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos necesarios para la atención de las personas a las cuales se refiere este artículo, sin sujeción al artículo 8 de la Ley 60 de 1993, hasta cuando los establecimientos estatales puedan ofrecer este tipo de educación.

**Parágrafo 2º.<sup>40</sup>-** Las Instituciones Educativas que en la actualidad ofrecen educación para personas con limitaciones, la seguirán prestando, adecuándose y atendiendo los requerimientos de la integración social y académica, y desarrollando los programas de apoyo especializado necesarios para la adecuada atención integral de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas o mentales. Este proceso deberá realizarse en un plazo no mayor de seis (6) años y será requisito esencial para que las instituciones particulares o sin ánimo de lucro puedan contratar con el Estado.

**Artículo 47º.-** *Apoyo y fomento.* En cumplimiento de lo establecido en los artículos 13 y 68 de la Constitución Política y con sujeción a los planes y programas de desarrollo nacionales y territoriales, el estado apoyará a las instituciones y fomentará programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa de aquellas personas a que se refiere el artículo 46 de esta Ley.

También es deber del estado promover experiencias enriquecedoras que motiven a las instituciones educativas a brindar educación inclusivas. Así como definir mecanismo de subsidio a las personas con limitaciones, cuando provengan de familias de escasos recursos económicos.

**Artículo 48º.-** *Aulas especializadas.* Los Gobiernos Nacional, y de las entidades territoriales incorporarán en sus planes de desarrollo, programas de apoyo pedagógico que permitan cubrir la atención educativa a las personas con limitaciones.

El Gobierno Nacional brindará ayuda especial a las entidades territoriales para establecer aulas de apoyo especializadas en los establecimientos educativos estatales de jurisdicción que sean necesarios para el adecuado cubrimiento, con el fin de atender, en forma integral, a las personas con limitaciones.

Para garantizar una legislación clara y oportuna, se dio el siguiente decreto 366 y la orientaciones pedagógicas para la prestación del servicio educativo para estudiantes con discapacidad cognitiva, en ultimas el gobierno conjuntamente con el ministerio de educación nacional, desean dar un marco con unas especificaciones y organización, tanto al servicio como los agentes que deben brindarlo en todo el territorio Colombiano.

---

<sup>40</sup>Ley 361 de 1997 Decreto Nacional 2082 de 1996[en línea] disponible en: [www.alcaldiadebogota.gov.co/sisjur/normas/norma1.jsp?i=34#1](http://www.alcaldiadebogota.gov.co/sisjur/normas/norma1.jsp?i=34#1).

**4.3.11 Decreto 366 de 2009<sup>41</sup> Capítulo II Organización de la Prestación del Servicio Educativo. Artículo 4. Atención a Estudiantes con Discapacidad Cognitiva, Motora y Autismo.** Los establecimientos educativos que reporten matrícula de estudiantes con discapacidad cognitiva, motora, síndrome de Asperger o con autismo deben organizar, flexibilizar y adaptar el currículo, el plan de estudios y los procesos de evaluación de acuerdo a las condiciones y estrategias establecidas en las orientaciones pedagógicas producidas por el Ministerio de Educación Nacional. Así mismo, los docentes de nivel, de grado y de área deben participar de las propuestas de formación sobre modelos educativos y didácticos flexibles pertinentes para la atención de estos estudiantes.

**4.3.12 Orientaciones Pedagógicas para la Atención Educativa a Estudiantes con Discapacidad Cognitiva. (Ministerio de Educación Nacional - 2006 )<sup>42</sup>.** Las orientaciones pedagógicas para la discapacidad cognitiva plantean un primer capítulo la conceptualización, definición y una oportuna caracterización de la discapacidad cognitiva donde menciona, el retraso mental como una de las denominaciones más antiguas con las que se calificaban a todas aquellas personas que presentaban dificultades de adaptación al medio, por alteraciones neurológicas.

Durante años el retraso mental ha sido materia de investigación, y una de las instancias de mayor nivel de representatividad en materia de retraso mental la constituye la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR), definiendo el retraso mental como “una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina con anterioridad a los 18 años”<sup>43</sup>

---

<sup>41</sup>COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 1346 por la cual se aprueba la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (31 de julio de 2009). [En línea]. Bogotá (Colombia): Diario Oficial No. 47.427 [citado el 17 de abril de 2011]. Disponible desde: [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2009/ley\\_1346\\_2009.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2009/ley_1346_2009.html).

<sup>42</sup> MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (2006): Fundamento de las orientaciones pedagógicas, política pública 2003 y conpes 2004. Disponible en: <http://orientacionandujar.files.wordpress.com/2008/11/orientaciones-pedagogicas-para-la-atencion-a-estudiantes-con-limitacion-cognitiva.pdf>

<sup>43</sup> Citado en las orientaciones pedagógicas para la atención a la discapacidad cognitiva del MEN (2006) Disponible en: <http://orientacionandujar.files.wordpress.com/2008/11/orientaciones-pedagogicas-para-la-atencion-a-estudiantes-con-limitacion-cognitiva.pdf>

## 5. DISEÑO METODOLÓGICO

### 5.1 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

A partir de los conceptos y revisiones bibliográficas hechas, se propone para la presente investigación, la utilización de las representaciones sociales como una teoría que permite conocer el sentido común heredado por generaciones que dan cuenta de los conceptos anclados en la cultura y por tanto, son relevantes en las prácticas de los grupos sociales y la interacción de los sujetos, en términos de Moscovici citado por Bach (2000)<sup>44</sup>, menciona que “las representaciones sociales son la preparación para la acción”.

De acuerdo a lo anterior la representación social brindaran la oportunidad de conocer la construcción de opiniones, actitudes, la información y prácticas que establece un grupo de docentes frente a una situación de su realidad profesional como la atención educativa a niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva.

Dentro de este marco ha de considerarse como pertinente para la investigación establecer la relación entre el enfoque cualitativo y las representaciones sociales, puesto que una investigación de corte cualitativa brinda la posibilidad de describir el dialogo y el comportamiento del ser humano, palabras de Taylor y Bogdan<sup>45</sup> (1986) considera que la investigación cualitativa es “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras habladas o escritas, y la conducta observable”.

Por tanto, en este estudio de representaciones sociales se ajusta a los parámetros cualitativos de ahí que sea importante establecer una dinámica dialógica que permita con los docentes, objeto de estudio, conocer sus representaciones sociales que determinan su actuar como profesionales en una situación particular, Por consiguiente la investigación utilizara métodos, metodología y análisis de datos dentro del campo de las investigaciones cualitativa.

### 5.2 TIPO DE ESTUDIO

El presente estudio analizara, interpretara y describirá una situación de interés para toda la comunidad educativa, en un momento preciso y bajo unas características socio culturales determinantes, a través del estudio de relatos de vida. De esta manera la investigación posee una naturaleza de tipo etnográfico,

---

<sup>44</sup> BANCHS, M. Aproximaciones Procesuales y estructurales del estudio de representaciones sociales. Revista online 2000.

<sup>45</sup> CAMACHO COY y colaboradores, compilación de investigación de especialización cita en lineamientos de investigación para especialización. Universidad Sur Colombiana, Neiva 2010.

uno de los más utilizados en el campo educativo puesto que permite orientar la interpretación cultural en una época establecida.

Precisando sobre el concepto de etnografía es relevante mencionar diferentes que contribuyen a su conceptualización: (Walker, 1981)<sup>46</sup> “se define esencialmente descriptiva, otras veces como forma de registrar narrativas orales”, (Denzin, 1978) le pone énfasis al desarrollo y verificación de teorías, en conclusión la etnografía permite de manera detallada a través de la investigación y su rigurosidad describir patrones de interacción social a través de un análisis descriptivo que responda fielmente a percepciones, acciones y normas de juicio en la unidad de estudio.

El estudio posee todas las características idóneas y de validez propicias para realizarse a la luz de la etnografía brindando rigurosidad y objetivación deseada.

### **5.3 POBLACIÓN**

**5.3.1 Unidad poblacional:** Esta investigación toma como unidad poblacional a los docentes que laboran en la institución educativa pública El Limonar Sede Buenos Aires de la ciudad de Neiva.

**5.3.2 Unidad de trabajo:** La unidad de trabajo que ha sido elegida según el propósito de la investigación está conformada por los relatos de 7 docentes pertenecientes a una institución educativa pública El Limonar Sede Buenos Aires Jornada Mañana y tarde, donde se está implementando el programa de Necesidades educativas especiales (NEE).

Para el desarrollo de la presente investigación, la población a participar será seleccionada de acuerdo a unos criterios de inclusión y exclusión, descritos a continuación:

**5.3.3 Criterios de inclusión:** Ser docente adscrito a una de la institución educativa El Limonar Sede buenos Aires de la ciudad de Neiva. Manifiestar participación voluntaria. Que de la institución educativa pública que será escogida para la investigación, se esté desarrollando el programa de Necesidades educativas especiales (NEE). Que el estado de salud actual de los docentes no les impida participar en el desarrollo de la investigación.

---

<sup>46</sup> Rodríguez, cita a Walker y Denzin. Análisis cualitativo de la investigación en ciencias sociales. Universidad del Mar, programa de psicología. Mangallanes 2010.

Criterios de exclusión. Que no cumplan con los criterios de inclusión anteriormente mencionados.

## 5.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

La técnica adecuada para la recolección de información en la presente investigación es la siguiente:

**5.4.1 Entrevista en profundidad:** La presente técnica se ajusta a este ejercicio de investigación debido a que funciona como medio de construcción del relato de vida y posibilita una mayor captación por parte del investigador de significantes en el relato expresado por el sujeto de estudio; generando así la construcción del mundo subjetivo del mismo; pues esta entrevista además del carácter descriptivo y comprensivo, posee también un carácter interpretativo.

Ésta es entendida según Taylor como:

*Reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación<sup>47</sup>.*

De esta manera, la técnica de entrevista a profundidad posibilita indagar sobre las representaciones sociales que los docentes poseen ACERCA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA, de una manera amplia y en el marco de una relación de confianza y respeto entre investigador y actor social. En donde el investigador no se asume en el papel del detective, de aquel que genera un espacio de interrogatorio sino más que por el contrario el investigador mediante un dialogo cálido y un poco coloquial permite que los actores sociales expresen en aspectos relacionados con los campos representacionales de Inclusión Educativa y Discapacidad Cognitiva.

---

<sup>47</sup>TAYLOR, S. Bogdan, R. (1992) La Entrevista en Profundidad (cap. 4), Paidós, Barcelona.

## 5.5 CONSIDERACIONES ÉTICAS

En aras de salvaguardar la integridad personal de los actores sociales participantes en la investigación y en procura de prever efectos adversos que atenten contra su bienestar, se van a tener en cuenta algunas condiciones éticas enmarcadas dentro de la ley 115 de 1994\*, Art 67 de la Constitución política de Colombia, <sup>48</sup>la cual reglamenta el ejercicio ético docente.

Es así como la presente investigación propenderá por el respeto de la dignidad de los docentes al momento de la indagación sobre las representaciones sociales que ellos y ellas poseen ACERCA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA; igualmente buscara garantizar el bienestar personal de cada participante, aspectos que se contemplan en la ley antes citada, en el apartado 9 del título II donde se referencia elementos de la investigación con participantes humanos. Del mismo modo para el desarrollo de la investigación se tienen previstas las siguientes consideraciones éticas:

**Confidencialidad:** la información obtenida solo será utilizada para los fines investigativos especificados en el documento. Exclusivamente los investigadores tendrán a su cargo el manejo y reserva de la información, se revelará a otras personas solo con el consentimiento de los participantes, tal como se contempla en el artículo 15 de la Constitución política de 1991<sup>49</sup>.

**Derecho a la Privacidad:** los encargados de llevar a cabo la investigación no inducirán a los participantes a responder sobre temas que causen una incomodidad emocional y sobre todo no hará hincapié sobre aquellos aspectos que no están directamente relacionados con el fenómeno de estudio.

**Derecho a la Dignidad:** los participantes en ningún momento de la investigación serán objeto de actos de juzgamiento o discriminación por parte de los investigadores en relación con sus opiniones, sentimientos, gestos e inquietudes.

## 5.6 CONFIABILIDAD Y VALIDEZ

En aras de lograr la validez y confiabilidad de la investigación, se establecerán unas técnicas de verificación que permitir minimizar los sesgos en las fases de recolección de información y en su posterior análisis, que puedan dar cuenta de la autenticidad de los hallazgos. Según Fernández- Gurdían:

*“La investigación cualitativa requiere que toda información recolectada se interprete sólo dentro del marco contextual de la situación social o educativa*

---

<sup>49</sup>Ibíd., p. 3.



*estudiada, ya que la investigación cualitativa se basa, fundamentalmente, en la contextualización holística y natural de la situación o fenómeno que se va a estudiar*<sup>50</sup>.

Por lo tanto para garantizar que la interpretación del fenómeno que se pretende investigar emerge de lo relatado por los actores sociales en su contexto particular, se tendrán en cuenta los criterios que según Fernández le dan rigor metodológico y calidad científica a un estudio cualitativo.

Estos son: la credibilidad, la confirmabilidad y la aplicabilidad. La **credibilidad** de un estudio se logra cuando el investigador a través de la interacción continua con los participantes y apoyado en unas técnicas e instrumentos, recolecta información que a su vez da cuenta de unos hallazgos que son aprobados por los actores sociales como una aproximación real y acertada acerca de su sentir y pensar con relación a lo indagado<sup>51</sup>.

El elemento de la **confirmabilidad** hace referencia a la precaución y neutralidad que debe tener el investigador al momento de realizar el análisis o interpretación de la información reportada por cada participante. Este criterio permite minimizar el sesgo, evitándose así expresar una información que no se aproxima realmente a lo vivenciado por los informantes. El tercer criterio es la **aplicabilidad**, el cual hace referencia a posibilidad de que los resultados de un estudio puedan ser transferidos a otros contextos o grupos.

Aparte de tener en cuenta los criterios mencionados previamente, para dar mayor validez y confiabilidad al estudio, se llevará a cabo una triangulación entre la información dada por los participantes a través de sus relatos, las interpretaciones de cada investigador y el referente conceptual en el que se apoya la investigación.

---

<sup>50</sup> FERNÁNDEZ – GURDIÁN, Alicia. El paradigma cualitativo en la investigación socio- educativa. San José, Costa Rica, editorial IDER, año 2007; p. 222. [En línea]: [consultado 25 noviembre 2011]. Disponible en: <<http://es.scribd.com/doc/30721956/Paradigma-Cualitativo>>

<sup>51</sup> CUENCA, Vanesa y Parra Adriana María. Representaciones sociales sobre sexualidad y educación sexual en docentes de Instituciones Educativas Publicas de la ciudad de Neiva. Neiva Colombia 2012.

## 6. CATEGORIAS DE ANÁLISIS

**Apoyos y barreras para el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad cognitiva:** Conjunto de creencias, prácticas, y opiniones construidos por docentes participantes en la investigación sobre la relación de apoyos naturales y barreras de acceso que se presentan en la inclusión educativa de personas con discapacidad cognitiva.

**Apoyos y barreras para la participación de estudiantes con discapacidad cognitiva:** Conjunto de creencias, prácticas, y opiniones construidos por docentes participantes en la investigación sobre la relación de la participación de los estudiantes con discapacidad cognitiva y la inclusión educativa.

**Política pública de inclusión educativa en estudiantes con discapacidad cognitiva:** Conjunto de creencias, prácticas, y opiniones construidos por docentes participantes en la investigación sobre la relación de las políticas de inclusión educativa y los estudiantes con discapacidad cognitiva.

**Quehacer pedagógico del docente en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva:** Conjunto de creencias, prácticas y opiniones construidos por docentes participantes en la investigación sobre la relación de las políticas de inclusión educativa y los estudiantes con discapacidad cognitiva.

### 6.1 OPERACIONALIZACIÓN DE LAS CATEGORÍAS

Cuadro 2. Operacionalización de las Categorías

NOMBRE DE LA CATEGORÍA	DEFINICIÓN	OPERACIONALIZACIÓN	SITUACIONES EN LAS QUE SE EVIDENCIA
<b>Apoyos y barreras para el aprendizaje de estudiantes con discapacidad cognitiva</b>	Conjunto de creencias, prácticas y opiniones construidos por docentes participantes en la investigación sobre los apoyos y barreras para el aprendizaje de estudiantes con discapacidad cognitiva en la Institución Educativa El Limonar Sede buenos Aires de la ciudad de Neiva.	Apoyos para el aprendizaje	Docente de apoyo, adecuaciones curriculares, adecuaciones a la evaluación, didácticas flexibles, material didáctico, apoyo familiar.
		Barreras para el aprendizaje	Barreras curriculares, barreras de comunicación.

Continuación Cuadro 2

NOMBRE DE LA CATEGORÍA	DEFINICIÓN	OPERACIONALIZACIÓN	SITUACIONES EN LAS QUE SE EVIDENCIA
<p><b>Apoyos y barreras para la participación de estudiantes con discapacidad cognitiva en el entorno escolar</b></p>	<p>Conjunto de creencias, prácticas y opiniones construidos por docentes participantes en la investigación sobre los apoyos y barreras para la participación de estudiantes con discapacidad cognitiva en la Institución Educativa El Limonar Sede Buenos Aires de la ciudad de Neiva.</p>	<p>Apoyos para la participación en el entorno escolar</p>	<p>Apoyo familiar, apoyo de la comunidad educativa, apoyo social.</p>
		<p>Barreras para la participación en el entorno escolar</p>	<p>Barreras sociales, económicas. Barreras actitudinales de los miembros de la comunidad educativa.</p>
<p><b>Política pública de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva</b></p>	<p>Conjunto de creencias, prácticas y opiniones construidos por docentes participantes en la investigación sobre las políticas públicas del estado colombiano para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva.</p>	<p>Pertinencia de la política pública de atención a personas con discapacidad cognitiva.</p>	<p>Viabilidad, proyección, fallas, aciertos.</p>
		<p>Eficacia de la política pública de atención a personas con discapacidad cognitiva</p>	<p>Acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad cognitiva. Resultados en aprendizaje y participación</p>
<p><b>Quehacer pedagógico del docente en la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva</b></p>	<p>Conjunto de creencias, prácticas y opiniones construidos por docentes participantes en la investigación acerca del quehacer pedagógico en la atención a estudiantes con discapacidad cognitiva, en relación al quehacer propio y el de los otros docentes de la Institución Educativa El Limonar Sede Buenos Aires de la ciudad de Neiva.</p>	<p>Quehacer pedagógico propio con estudiantes con discapacidad cognitiva</p>	<p>Actitud hacia el estudiante con discapacidad cognitiva, ética profesional, conocimientos y herramientas para la atención del estudiante con discapacidad cognitiva</p>
		<p>Quehacer pedagógico de los otros docentes de la institución con estudiantes con discapacidad cognitiva</p>	<p>Actitudes hacia el estudiante con discapacidad cognitiva, ética profesional, conocimientos y herramientas para la atención del estudiante con discapacidad cognitiva</p>

## **7. HALLAZGOS**

### **7.1 FASE EXPLORATORIA**

En esta fase exploratoria el propósito es permitir al investigador familiarizarse e interiorizarse con parte de los conocimientos existentes dentro del campo que es objeto de investigación.

Esta fase se desarrollaron las siguientes actividades: la primera consistió en la respectiva revisión teórica y conceptual de investigaciones, publicaciones y trabajos realizados en relación con las representaciones sociales de docentes acerca de su quehacer pedagógico con niños con discapacidad cognitiva. En esta primera actividad se evidenció el vacío teórico y se puso de manifiesto la necesidad de investigar el fenómeno desde las voces de quienes han trabajado directamente con niños con discapacidad cognitiva en el sector educativo.

La segunda actividad fue elaborar el referente teórico, establecer los objetivos que orientarían la investigación, el método de relatos de vida para recolectar la información y la forma de analizar la información desde la teoría fundamentada a partir de la revisión hecha en la primera actividad.

La última de las actividades estuvo relacionada con la búsqueda de una institución educativa en Neiva que brindara la posibilidad de vinculación a niños y niñas con discapacidad cognitiva, para luego seleccionar los docentes que darían sus relatos.

Después de obtener los permisos respectivos por parte de la rectora y la coordinadora de la institución educativa para poder realizar un acercamiento a los docentes, se procedió a establecer un primer encuentro con ellos, con el objetivo de presentar a los investigadores y realizar una exposición del estudio, la cual comprendía la presentación del tema de investigación, objetivos, justificación, aspectos éticos y los beneficios tanto para los docentes como para la institución. De igual forma, en caso de la aceptación de participación voluntaria en el estudio por parte de los docentes, proceder a elaborar un horario para los posteriores encuentros.

Se realiza la prueba piloto, entrevistando a la coordinadora de la institución y a la docente de apoyo de la tarde guiados en las categorías de análisis previamente establecidas. La prueba piloto fue de gran utilidad en el sentido que permitió evidenciar aspectos a mejorar, como el entablar un diálogo previo de temas de interés del entrevistado para entrar en confianza, la claridad en las preguntas para obtener la información esperada y la recopilación de lo expresado por el entrevistador para verificar la información.

Las entrevistas se realizaron en cuatro semanas, asistiendo diariamente a la institución educativa, con diversos inconvenientes como lo son la disponibilidad de las docentes para la realización de las entrevistas, distintas actividades programadas por la institución, no establecidas previamente, el refuerzo que ellas hacían a los niños y niñas con bajo rendimiento académico en los horarios en los que estaba establecida la entrevista, los días en que no había clase, entre otros.

## **7.2. FASE DESCRIPTIVA**

Durante esta fase tiene lugar la recolección del material narrado por cada uno de los actores sociales, a través de su relato de vida. Para dar cumplimiento a esta etapa del proceso investigativo, los investigadores apoyaron su labor en la utilización de las técnicas e instrumentos metodológicos propuestos para la recolección de datos. Estas técnicas van a posibilitar la recolección de información necesaria para poder dar respuesta a la pregunta de investigación y los objetivos.

**7.2.1. Descripción de los actores.** Los actores participantes en esta investigación, estuvieron constituidos por mujeres, docentes de preescolar y básica primaria que laboran en la institución educativa El Limonar sede Buenos Aires en las jornadas mañana y tarde, con edades entre 45 y 60 años y quienes llevan laborando más de 7 años en la institución. Entre las entrevistadas encontramos tres licenciadas en básica primaria, dos licenciadas en pedagogía infantil, una licenciada en ciencias sociales y una normalista, dos de ellas con especializaciones en integración educativa para la discapacidad; cinco laboran en la jornada de la mañana y dos en la jornada de la tarde; dos orientan el grado primero, dos el grado cuarto, una el grado preescolar, una el grado segundo, y una maestra de apoyo.

**7.2.2 Descripción de los escenarios.** El Departamento de Huila está situado en la parte sur de la región andina, limita por el Norte con los departamentos del Tolima y Cundinamarca, por el este con Meta y Caquetá, por el Sur con Caquetá y Cauca, y por el oeste con Cauca y Tolima. En el siguiente mapa se observa la ubicación del departamento en el contexto internacional:

El departamento del Huila fue creado mediante Ley 46 de 1905. La historia del departamento del Huila está sustentada en el legado de la cultura agustiniana, situada entre los años 1000 AC y 1650 DC. La importancia de esta cultura ha sido reconocida por la UNESCO que en 1995 les confirió a los parques Arqueológicos de San Agustín, Alto de Los Ídolos y Alto de Las Piedras, las categorías de Patrimonio Cultural de la Humanidad.

Figura 3. Ubicación del Huila en el continente



El departamento del Huila está dividido en 37 municipios, 4 corregimientos, 120 inspecciones de policía, así como, numerosos caseríos y sitios poblados. Los municipios están agrupados en 18 círculos notariales y 24 notarías; un círculo de registro con sede en Neiva y 3 oficinas seccionales de registro con sede en Garzón, La Plata y Pitalito; un distrito judicial, Neiva, con 4 cabeceras de circuito judicial en los mismos municipios. El departamento conforma la circunscripción electoral del Huila.

La economía del departamento del Huila se basa principalmente en la producción agrícola y ganadera, la explotación petrolera y el comercio. La agricultura se ha desarrollado y tecnificado en los últimos años y sus principales cultivos son café, algodón, arroz riego, frijol, maíz tecnificado, maíz tradicional, sorgo, cacao, caña panelera, plátano, yuca, iraca y tabaco. Los campos de petróleo se encuentran en el norte del departamento y para la distribución de gas está conectado por el gasoducto Vasconia – Neiva en donde las reservas representan el 1.2% del total nacional.

Neiva es la capital del departamento del Huila, en Colombia. Está ubicada entre la Cordillera Central y Oriental, en una planicie sobre la margen oriental del río Magdalena, en el valle del mismo nombre, cruzada por el río Las Ceibas y el Río del Oro.

Esta es una de las principales ciudades del sur colombiano, ya que es el puerto de conexión para las ciudades capitales de Florencia, Mocoa, Popayán y Pasto. El Municipio de Neiva tiene una extensión de 1.553 Km<sup>2</sup> que abarcan desde la cordillera oriental hasta la cordillera central, pasando por el Valle del Río Magdalena. Su división política y administrativa se ha estructurado a partir de 10 comunas y 250 barrios en la zona urbana y ocho (8) corregimientos con 73 veredas en la zona, con un área estimada de 4.594 y 150.706 hectáreas

respectivamente. Cada corregimiento está asociado a un centro poblado rural que se constituye en el epicentro de las actividades económicas, culturales, sociales y políticas de la población circundante.

Figura 4. Ubicación del Huila en el país



El casco urbano del municipio de Neiva está conformado por 10 comunas. Entre las cuales vamos a contextualizar la comuna 6, ya que es aquella donde se encuentra la Institución Educativa El Limonar sede Buenos Aires, escenario de la presente investigación.

Figura 5. Ubicación de Neiva en el departamento del Huila



*Comuna 6.* Denominada Comuna Sur o Seis de la ciudad de Neiva. La Comuna 6 está localizada al sur del área urbana sobre la margen derecha del Río Magdalena siendo la comuna más extensa, de mayor proyección urbanística, industrial y comercial de la ciudad, ubicada entre las cuencas del Río del Oro y la Quebrada La Barrialosa. Limita al norte con la Comuna 4, la Comuna 7 y la Comuna 8; al oriente con el corregimiento de Río de las Ceibas; al sur con el corregimiento del Caguán; y al occidente con el municipio de Palermo. La Comuna 6 hace parte de la UPZ Río del Oro<sup>52</sup>.

La caracterización de la comuna 6 de la ciudad permite evidenciar que en esta comuna se presentan problemáticas sociales marcadas como el hurto, violencia, pobreza, familias en condición de desplazamiento entre otras. De igual forma las familias que habitan esta comuna son de estratos 1 y 2 con ingresos económicos y niveles de escolaridad bajos.

**7.2.3. Descripción de la institución educativa.** Este apartado comprende una contextualización de la institución educativa en la cual se desarrolló la investigación, en aspectos relevantes como: datos geográficos y datos de su teleología.

La Institución Educativa El Limonar sede Buenos Aires, está ubicada en el municipio de Neiva, departamento del Huila. Dirección cra 24 # 10-31 Barrio Buenos Aires comuna seis. Tiene reconocimiento oficial de la Secretaria de Educación Municipal, mediante la resolución No. 073 del 25 de marzo de 2003, siendo una de las sede de la Institución educativa El Limonar.

La Institución ofrece el servicio educativo formal en los niveles de educación preescolar, básica (primaria), en jornada continua, mañana, tarde con programas de inclusión para niños y niñas con necesidades educativas especiales.

La *misión* de la Institución Limonar está orientada a promover la formación en competencias para el desempeño exitoso en el mundo laboral, mediante la vivencia de valores que contribuyan a mejorar la calidad de vida de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Su *visión* es que para el 2015 se propone ser líder en procesos académicos y de convivencia a través de estrategias dinámicas, flexibles y creativas, acordes a los avances científicos y tecnológicos, con capacidad de realizar gestión en busca de la excelencia educativa en los niveles de educación preescolar, básica y media técnica. Por otra parte su *filosofía* está enfocada a formar personas autónomas,

---

<sup>52</sup> Comuna sur Neiva. [en línea]. [consultado 19 octubre 2012]. Disponible en: <[http://es.wikipedia.org/wiki/Comuna\\_Sur\\_%28Neiva%29](http://es.wikipedia.org/wiki/Comuna_Sur_%28Neiva%29)>



críticas, creativas e investigadoras que sean coherentes en su sentir, pensar y actuar para que como líderes sean protagonistas de su autorrealización y transformación de la sociedad.

Los objetivos de la Institución hacen referencia a: Proyectar a la institución Educativa El Limonar como líder de procesos académicos, de convivencia y administrativos, que propicien ambientes de aprendizaje y prácticas pedagógicas a través de programas y proyectos comunitarios.

Aprovechar recursos humanos, didácticos, físicos y económicos para favorecer el aprendizaje y la convivencia escolar.

Formar estudiantes autónomos, críticos, investigadores y creativos que aprovechen los avances de la ciencia y la tecnología para mejorar su calidad de vida y la de su entorno.

Liderar y gestionar ante entidades públicas y privadas recursos humanos, físicos y financieros que propicien condiciones favorables para mejorar la calidad en la prestación del servicio educativo.

La Institución Educativa El Limonar tiene como base que guiarán el sentir, pensar y actuar de quienes estudian y laboran en la Institución a través de los principios del afecto, democracia, responsabilidad, eficiencia y eficacia.

**7.2.4. Proceso de recolección de la información.** Durante este proceso se realizó el diseño, reestructuración y ajuste de la guía de entrevista, teniendo en cuenta las limitaciones en cuanto a tiempo en el abordaje de los contenidos de los ejes temáticos, que surgieron a partir de la aplicación de la prueba piloto realizada en la Institución educativa El Limonar sede Buenos Aires.

De esta manera, con los docentes de la Institución Educativa la fase de recolección de información se realizó al cabo de doce encuentros destinados a la entrevista semi-estructurada a profundidad con cada una de las siete docentes que fueron seleccionadas. Para la selección de los docentes que iban a ser parte de la unidad de trabajo, se tuvieron como criterios: tiempo de experiencia laboral en la institución, docentes de los grados en los que con mayor frecuencia se ubicaban los niños con discapacidad cognitiva, variedad en las edades de las docentes.

Para la organización y codificación de los relatos de vida de los participantes, se tuvieron en cuenta los siguientes códigos: D: Docente -F: Femenino -58: Edad en años – IM: Investigadora Mónica- IN: Investigadora Nataly- IMF: investigadora Mafe – ID: investigador Daniel.

### 7.3. RELATOS DE VIDA

**LA LABOR DE LA DOCENTE DE APOYO.** Cuando yo llegué a trabajar como docente de apoyo a esta institución, tuve la fortuna de que ya había una sensibilización por parte de las docentes, no había resistencia al cambio. Gracias a eso se ha trabajado en grupo, se ha trabajado como personas, las profesoras son estrictas pero me han ayudado a mejorar, ellas me dan sopa y seco, “con este niño hay que hacer esto, hay que hacer lo otro...” y pues en la medida que hemos podido trabajar se trabaja. Yo digo que se trabaja muy sabroso acá, se trabaja muy rico.

Cuando hablo de que las docentes “me dan sopa y seco” me refiero a que ellas tienen más experiencias, ellas la tiene en el aula, más que uno, ellas tienen cinco horas académicas de las cuales cuatro son diarias, para un total de 20 o 22 horas. Pasan generalmente con el niño que lo tienen en el aula, ellas saben más sus afinidades más sus debilidades, sus gustos, entonces dicen: “es más por este lado”, “trabájale por este otro”. El trabajo, reconozco que lo hacen más ellas, entonces yo digo “listo nos vamos a enfocar en formas contables” o “le voy a reforzar lectoescritura”; por ejemplo: saco la actividad y le digo “trabaje la consonante tal y tal o trabaje las combinaciones”, o “hice comprensión lectora, ahí sí Claudia por favor refuércemele el trazo de letra, manejo de espacios”. Trabajo muy sabroso porque ellas me piden resultados con los niños y yo doy en la medida que ellas piden.

Un caso significativo que tenemos en estos momentos, es el de un niño que consume drogas y delinquiendo, porque aquí no tenemos vocacionales, nos hemos propuesto, hicimos el proyecto, no, hicimos el proceso para que nos atendieran. Hablé por teléfono con las encargadas de las capacitaciones en el Sena, le enviamos el niño, le pedí cómo hacemos el contacto; nunca llegó el contacto, nunca se vio que el Sena tuviera una disposición para decir vamos hacer el trabajo después de que los niños salen allá, que ya salen o los enviamos con proceso lectoescritor y matemático hasta donde alcance. Ellos salen leyendo, sumando, restando, multiplicando, dividiendo, haciendo problemas, pero al terminar la primaria se pierde la continuidad y el niño queda fuera de su medio y este medio es bien pesado, queda al libre albedrío y se nos han perdido.

La desilusión sobre todo con los niños que tienen, por ejemplo tengo un niño con una capacidad intelectual moderada muy baja, más profunda, aunque el es independiente en algunas cosas. La mamá llora y entonces uno siente ese dolor como de madre. De los que he tenido, este niño no me ha aprendido nada, lo tengo aquí por hacerle el favor a la mamá, no viene todos los días, pero téngamelo todos los días, solo dos días a la semana, es un niño que no es problema pero es muy conflictivo, se queja de que “me miraron, me cogieron, me hicieron, me dijeron”, buscando formar indisciplina, dando quejas, formando indisposición con otros niños. La profesora reacciona diciendo: “por qué le hacen

al niño esto, por qué le hacen lo otro, pero por qué lo molestan, no lo molesten”. Cuando viene aquí es la indisposición más grande con esa profesora y el niño, y el salón. Esos son los casos que a uno le marcan, como lo que no ha podido hacer.

Para el apoyo a estos estudiantes con discapacidad cognitiva, debería haber un programa más vocacional, mas vocacional artístico, para rescatar las potencialidades y enseñar con terapias. En la escuela no somos ni debemos hacer eso, la escuela nos ciñe a la parte pedagógica solamente, por eso se supone, con toda la legislación existente, que es un compromiso. La política de discapacidad es un cumplimiento de todos los entes, pero como lo dije a Nataly en la entrevista pasada, salud es una isla aparte, formación al empleo es otra parte, aparte independiente, y nosotras llenamos como islas flotantes, lo que alcancemos y podamos.

Es difícil con salud, para que dé una simple valoración de discapacidad, coeficiente intelectual, etc., y no lo hacemos por discriminar o segregar, sino para mirar las potencialidades, porque ellos nos hacen descripción total de cuáles son sus fortalezas, entonces uno dice trabajémosle y rescatémosle, tiene debilidad en esto entonces hagámosle esto, usted no sabe lo que briega uno acá (sic), para decirle al papá: “mire su hijo tiene un compromiso, mire que tiene esto, mire que vamos a trabajar, el niño tiene que recibir terapias de lenguaje...”. Entonces llega la mamá: “¡yo no voy a hacerle la terapia porque para qué...! ¡yo ya me cansé, uno tiene que madrugar, eso hay que hacer, es que no le mandan, es que....!”.

Y sobre todo con la EPS, y lo digo así que tenemos ¡más problemas con Comfamiliar, comfamiliar no nos hace trabajo de acompañamiento. Con las otras EPS que hemos tenido, no me quejo de Caprecom, Susalud, no me quejo de Cafesalud, que a los niños los manda a refuerzos a una fundación. Comfamiliar ni siquiera los quiere pasar por psicólogo para la valoración.

En cuanto a la política pública todo se queda en papeles. Todo queda en papeles, aquí legislan, salen las leyes, salen los decretos, cada uno es a lucirse, cada uno es a decir con bombos y platillos “lanzamos”, como ahora lanzaron la ley de convivencia escolar. Bombos y platillos, ¿pero qué?, ¿dónde está el trabajo que se está haciendo con familia? Yo coincido con una médica que atiende a mi hijo, dice que ya no tenemos hogares, hay familia, pero la diferencia de familia a hogar es grande. En la familia nos unen lazos sanguíneos, o de afecto o convivencia, pero lo que es hogar como tal, de sentarnos, conocernos, ser realmente un hogar, conocer nuestras debilidades, qué nos está pasando, lo dejamos hace mucho tiempo, cuando a las mujeres nos tocó salir a trabajar para poder subsistir en este medio; entonces dejamos a los hijos en hogares, jardines, en el colegio, empiezan a criarse con otras personas y no con nosotros. Yo tuve una bella experiencia, tuve un hogar maravilloso, mi mamá era muy trabajadora pero en casa; era costurera, era modista, ella nos levantó y nos hizo profesionales con la

modistería, pero nunca salió de la casa, si ella salía era con nosotras, entonces éramos juiciosos, educados responsables, éticos. Hoy me sucedió que, entregando cuentas de aquí, de unas cooperativas, como ser capaz de ni siquiera decir, que me preguntaron si estaba completo el dinero, entonces le dije a la coordinadora que estaba desconfiando de mí, porque yo no soy capaz de robarle un peso, antes pongo, porque así son los valores con los que me formaron, aquí los valores que tenemos en la escuela no son los mismos. Hay un niño de preescolar que se extrañaba porque un día la profesora estaba hablando de que no había que robar, tomar las cosas prestadas, entonces el niño le preguntó: “¿profesora y es que usted no roba?, ¿es que las profesoras no roban? La profesora todo el trabajo que tuvo que hacer para hacerle entender al niño que las profesoras no delinquíamos, porque en medio de esto, su valor, su anti valor es el valor para él. Entonces todo eso es el trabajo de casa, con mi mamá, mi papá, mi familia, el ejemplo que tuvieron mis hermanos. Aquí uno le da ejemplos a los niños: “pero no, mire que su tío, mire que está en la cárcel su papá...”, ellos es como si no vieran esos espejos, siguen por lo mismo, su proyecto de vida es tan corto en este medio. En conclusión, todo se queda divino en un papel, con bombos y platillos; invitan al uno al otro, fotos, periódicos, pero realmente tienen que trabajar es en la familia, que se ha descuidado, se ha olvidado.

Yo sostengo que para el niño que llega aquí se debe haber un trabajo grande con la familia, con los padres, no venirlos a tirar aquí como parqueadero, porque en eso nos convertimos, en parqueaderos. Vienen y nos lanzan los niños aquí y piensan: “nos los tienen divinamente, no pagamos nada, solo una cuota de participación y aseo”. Entonces no los tienen de 12:00 a 5:00 de la tarde, o de 6:00 a 11:00 de la mañana. Ese es el parqueadero que ellos pagan para no tenerlos en la casa.

En realidad las familias no están ayudando, ni para la rehabilitación, ni para los trabajos con estos muchachos. Aquí nos vemos en problemas para citar, tengo citado un niño, el niño tiene compromiso de asistir con la mamá. No se le puede decir que si no viene la mamá no se recibe, porque a nosotros nos impiden negar el acceso a la educación. La mamá no se ha hecho presente para hacerle la valoración de discapacidad.

Para la sensibilización de los padres en, nosotros como docentes de apoyo hacemos dos capacitaciones por año. La primera para contarles qué es la discapacidad en general, porque nos llegan papitos nuevos, a nosotros nos desertan muchos niños con discapacidad, porque como no rinden, no dan, los papás o la familia se desilusiona y lo van sacando; entonces volvemos y les decimos el mismo cuento: por qué se habla de discapacidad; qué hacemos aquí; hasta dónde vamos a llegar con ellos; hasta qué edad tenemos; todo ese cuento les decimos.

En esta parte ya estamos planeando el trabajo de sexualidad, porque ya las niñas se nos están creciendo y ya se están generando otros intereses, entonces tenemos pendiente esta nueva capacitación, y volvemos y le recordamos a los papás por favor la cuota de participación: “por favor aunque sea traigan una carpeta roja donde podamos guardar los documentos, los niños que no han sido valorados...”, toda la misma carreta. Una vez me puse con un papá así de frente y le dije: “no le recibo la niña el año entrante, vaya buscando; el cupo de Natalia queda a disposición, no le vamos a dar cupo..”, El señor vino hablo con la coordinadora, eso fue algo que hicimos porque lo vimos en una capacitación donde, no recuerdo, y tengo que hacer ese trabajo de buscar el dato, la sentencia de la corte que nos ampara a las instituciones educativas en los casos en que los padres no hacen el acompañamiento. Como en esa situación se están vulnerando los derechos, entonces no tenemos la obligación de tenerle la niña, entonces en ese caso la tarea se hizo con la coordinadora y se le dijo al padre de familia: “sí señor, tiene toda la razón la profesora, la niña lleva dos años aquí y no se le ha hecho ninguna valoración”; el papá decía: “la niña no es tonta, la niña lo que tiene es no sé, no sé cuántas, no sé más. Entonces nos sale en la valoración que la niña tiene retardo mental leve con serias dificultades en el proceso lectoescritor, no en el matemático, entonces ya al menos tenemos esa arma.

En cuanto a la sensibilización de los demás estudiantes en el tema de la inclusión de sus compañeros con discapacidad cognitiva, no ha requerido de mucho esfuerzo. Estos niños tienen ese ángel, ellos no se segregan, excepto cuando los molestan, ya que eso trastorna su libertad, sus cosas. Cuando es un niño cansón, fastidioso, grosero, a ese niño sí lo segregan, lo estigmatizan; a ese niño sí lo echan a un lado, pero al niño con discapacidad no, es un niño más y los compañeros viven muy pendientes, nos colaboran mucho.

Las docentes de apoyo hacemos un trabajo con las profesoras, nos fijamos unos criterios de evaluación, los volvemos y los revisamos. Tuvimos una dificultad con una profesora porque decíamos: “los niños de primero a tercero deben hacer esto”, la profesora decía “en primero deben salir leyendo, los niños con discapacidad que yo tengo”, entonces yo le dije, “los suyos”, y gloria a Dios que ya pasaron, eso fue el año pasado, y los que tengo ahorita aquí son de ella también y negados para el proceso lectoescrito, entonces ahí es donde uno le dice “esa es la flexibilización profesora”, entonces lo que adquirió será valorado, él no va alcanzar lo que alcanzó el grupo pero bueno, listo, sacamos algunas consonantes de primero, no importa que repita primero, o se ubica en un segundo con la misma profesora que le lleve el proceso y le respete el ritmo de aprendizaje, que le haga el afianzamiento en eso básicamente, pero el trabajo es igual, y dice la profesora “ella no me completó esta actividad, le quedó difícil hacer esto...”, como sopa de letras, unir palabras, entonces vienen aquí y hacen el trabajo, la misma actividad y se les califica con los criterios especiales según la normatividad.

En conclusión, las actividades son las mismas para todos, a través de la flexibilidad curricular se le permite al niño que llegue hasta donde pueda y nosotras le apoyamos con el refuerzo.

A las profesoras a veces les asustan temas como el índice de fracasos, de repitentes, pero uno les dice “tranquila profesora” en cada una de las reuniones: evaluación de promoción, seguimiento, de convivencia, los que van a presentar pruebas saber. Todavía ellas están pensando en la coordinadora, la rectora les dice “todos los niños de tercero y quinto presentaran pruebas y todos los niños que se reporten con discapacidad no sumarán”, entonces ella se tranquilizan un poco porque a nosotros nos miden, a los docentes nos miden, preguntan: “¿cuántos niños le pasaron?”, si se quedan más de cinco dicen: “qué profesora tan mala por Dios, el coco”.

En cuanto a los recursos destinados para el trabajo con estos niños, no los destina el colegio, eso lo manda Conpes Centro Nororiental, Ministerio de Educación. Conpes Centro Nororiental dispone de una canasta, se llama canasta básica, donde dice ustedes tienen derecho a este dinero, entonces pasa la solicitud a Secretaría de Educación: “necesitamos material, tal cosa, tal otra”; este año con esa canasta básica compramos el computador, la grabadora, el dvd. Los recursos tecnológicos de la institución, son muy pobres, al contrario, la institución recibe más plata por discapacidad.

Para el trabajo con niños con discapacidad cognitiva nosotros usamos de todo. Utilizamos desde el ensartado para ayudarlos a utilizar la motricidad, y tablas insertables, hasta colores. Es lo mínimo que pedimos, de todo. Ahorita tenemos que hacer una nueva solicitud, hay que comprar rompecabezas porque ya están desactualizados, están viejitos, porque se han perdido fichas y porque queremos unos menos difíciles. Tenemos unos muy difíciles y unos muy fáciles, queremos los intermedios, renovarnos. Pero esto hay mucho material que lo dio fue el departamento, irónicamente no lo dio el municipio, nunca tienen plata para nada.

La inclusión educativa comenzó en esta institución gracias a que hace muchos años trabajaba una profesora aquí, Graciela, en preescolar. La profesora tenía un niño con síndrome de Down, y eso empezó a despertar mucha sensibilidad hacia la discapacidad, empezó a recoger niños y a decirles a las mamás “tráiganlos”. Entonces empezaron con la coordinadora a sacarlos de las casas, empezaron a decirles a las vecinas: “profesora ahí hay una niña, mire que sultanita tiene retardo o es una niña tonta” y empezaron a traerlas a la escuela, entonces ya empezaron el trabajo en la parte social, artística, rescataron mucho porque las herramientas no estaban como tal para hacer modificaciones curriculares, adaptaciones en los planes de estudio o de evaluación, era más recogerlos y quitar ese temor y esa pena de tener un niño diferente; así empezó.

Más adelante vino la Ley, ya el Ministerio dijo no más segregación, vamos a hacer inclusión, eso de recoger los niños, te estoy hablando de 15 a 20 años. Antes de la ley ya se había iniciado, porque la preocupación de la profesora Graciela era: “¿por qué mi hijo tiene que ir a un centro especial? ¿Porque si mi hijo aprende tengo que segregarlo?, y él niño leyó, él aprendió a leer y ella empezó a estudiar mucho con lo de estimulación precoz. Ella sacaba niños de 4 años leyendo y competentes lectores. Para ejemplos tenemos las hijas de la coordinadora y un niño que ahora está en la universidad, el niño a los 5 años ya estaba en segundo y era un buen estudiante.

En la estimulación temprana, se tiene la teoría de que los niños hasta los 5 años son como una esponja, las profesoras se documentaron muchísimo y decían “si el niño aprende muchas cosas hay que explotarlo”. Claro, hay diferentes situaciones, aquí tenemos ritmos lentos de aprendizaje por muchas causas como: privación emocional, tenemos una niña ya traumada en segundo que ella ya no quiere leer. A ella le da miedo leer. Con ella hemos tenido mucha dificultad porque no quiere leer, ella llora y se angustia. Hay muchas situaciones que influyen en que estos niños no aprendan, pero la mayoría pasaron a primero y arrancaron. Hay unas promociones muy buenas.

Aquí las maestras soy muy curiosas, ellas son creativas en su experiencia, en la necesidad para que estos muchachos aprendan. Hacen de todo, manejan el ábaco, valor posicional, el 7 qué lugar ocupa. Ellas manejan mucho la parte artística porque ellas saben la importancia de la parte motriz: motricidad fina, que ayuda hacer los conectores cerebrales; también manejan la parte física, para ritmo, para seguir con pasos de todo; y yo hago lo de contenidos digitales con ellos.

Dentro de las actividades artísticas tenemos teatro, tenemos danza. El profesor de danza, muy reconocido aquí en la escuela de danzas, Rodrigo Silva, lo tenemos aquí; é hasta mayo deja todo montado, luego se retira para cumplir los contratos con el municipio. Él nos vuelve como en agosto y le quema todo este tiempo desde septiembre a noviembre de trabajo con los niños. Con los niños es igual, el trabaja igual con los de discapacidad como con los otros chiquitos.

En cuanto a la posición del colegio en Secretaría de Educación, no se han recibido reconocimientos personales. En cuanto a reconocimiento institucional, tuvimos el incentivo. Siempre nos dicen que va a llegar un dinero para material. En cuanto a nivel monetario sí nos han tenido en cuenta, pero exaltaciones que uno vea que se elogie lo que se hace por estos niños nunca se han hecho, ya que el trabajo es mucho, porque las docentes viven con la inquietud constante: “mire refuércemele”. Ellas viven muy preocupadas, pero no hay reconocimiento.

En lo relacionado a la capacitación de las profesoras, cada docente se debe bandeársela (sic). Cada docente busca la manera, aquí los niños en situación de

discapacidad no atormentan por decirlo con comillas, a las profesoras, ni a la coordinadora; no, ellos son como el ángel, como que las calman al encuentro con ellos. Hay profesoras, por ejemplo la de segundo dice “ojalá todos mis estudiantes fueran especiales, que son juiciosos, dedicados, tiene problemas para aprender pero muy constantes, ojalá todos fueran iguales”. Aquí los mas tremendos son los niños que tienen conflictos emocionales, estos niños son tenaces, que uno dice “ya lo entrego”, pero como realmente no podemos entregar niños, nos cae en seguida Bienestar y dicen “vea le están vulnerando los derechos”. Con los niños en situación de discapacidad no tenemos problemas.

Hace muchos años no recibimos capacitaciones en discapacidad. Aquí si queremos cada una se busca la manera. Por ejemplo, cada año hay un congreso de necesidades educativas especiales, nos toca de nuestro bolsillo sacar 300, 400 mil pesos, no hay de dónde. De discapacidad no. Ha llegado capacitación de tecnología, ha llegado de inglés, de maestro digital, toda esa serie de cosas pero en discapacitada absolutamente nada. Lo que se encuentra en la página Colombia Aprende es viejo, lo último es lo TDAH. Ahora no hay nada. Aquí porque nos auto-capacitamos y buscamos cómo hacer las cosas, pero no hay nada más, no he escuchado nada, las de inglés que viven metidas en eso no me han dicho nada. El trabajo a nivel terapéutico no se hace en el colegio. Tenemos mucha dificultad con las EPS, sobre todo con Comfamiliar del Huila, que se niega a hacer el apoyo y la valoración de coeficiente intelectual.

La orientadora escolar, ahora por lo de la ley del matoneo y con lo del abuso sexual, ya nos da los lineamientos para seguir el proceso en cuanto a problemas de convivencia, y eso para mil y pico de estudiantes es muy complicado. Además ellas como psicólogas no están en la función de hacer trabajo de rehabilitación e intervención, solo trabajar a nivel grupal y la familia, pero como nuestro gran problemas es la familia, ellas llevan tres y cuatro meses diciéndoles “vengan comprométanse, venga trabajemos, vaya llévela al médico, si hay que formularlo, si hay que medicarlo, si hay que darle un apoyo, papito colabóreme”. Hasta ahí llega la pobre orientadora (C, M, 45, IMF).

**LA I.E. EL LIMONAR SEDE BUENOS AIRES ES UNA INSTITUCIÓN INCLUSIVA.** La Misión del docente es comprometerse con la orientación en la formación académica e integral del estudiante. Uno se involucra con el estudiante y de paso con la familia, con ellos se hace un trabajo en equipo. Cuando se trabaja en equipo las cosas funcionan bien, uno orienta un plan de estudios, pero ahí va implícita la convivencia, que viene siendo lo más importante.

Además de la parte académica, la parte humana es muy importante, los valores también, no solo lo que se escribe sino lo que se vive: el trato, la forma de relacionarse. La parte social es esencial, es ahí donde tenemos más dificultades.



Con estos niños que tienen discapacidad cognitiva, si los niños tienen pautas de comportamiento se avanza, lo que pasa es que con ellos el trabajo debe ser más personalizado, más centrado en algunas cosas, y el acompañamiento debe ser más permanente. A los niños normales uno les explica algo y ellos rapidito avanzan, en cambio con estos niños hay que detenerse un poquito y acompañarles un poco más.

El trabajo con estudiantes con discapacidad cognitiva no es difícil, sino que se requiere de una atención. Nosotros acá en la escuela tenemos profesora de apoyo, ella nos colabora en esa parte, en el refuerzo. En el caso mío yo trabajo con refuerzo de estudiantes, me quedo una hora con los niños que necesitan refuerzo, que son niños que tienen diagnóstico de discapacidad, aunque hay niños que por alguna razón, no tienen quien les colabore, y están solos, entonces se quedan conmigo y hacemos refuerzo.

La inclusión educativa de estos estudiantes está funcionando bien en la institución, y si hubiera oportunidad de que alguien quisiera ayudar más, pues mucho mejor. Por ejemplo, hay niños que avanzan con refuerzo permanente, pero hay otros que llegan a un punto donde ya no avanzan más, ellos se encuentran bien en cuanto a lo social, se llevan bien con sus compañeros, es agradable, pero académicamente no funcionan más, entonces estos niños se centran en las artes, por ejemplo la música, ya que de pronto funcionan más por ese lado; estos niños aquí a veces repiten primero segundo tercero, y se amañan en la escuela, ellos no quisieran irse de la escuela, pero ya nosotros no podemos hacer más por ellos, ya nosotros llegamos hasta donde podemos: que ellos escriban el nombre, que ellos se integren en momentos significativos, pero entonces ya ellos deberían ocuparse en la parte ocupacional (sic) y allí ya no tenemos quien realmente nos colabore. El Estado o la familia deberían ayudarnos en esa parte, porque cuando los niños llegan aquí se les tiene mucha paciencia, pero llegan a sexto grado y ya no hacen nada más.

En la institución los niños con discapacidad cognitiva participan, se integran, ellos entienden las normas de convivencia, obviamente con la colaboración de los padres, cuando los padres se integran, porque si hay apoyo y hay excelencia ellos avanzan.

Para la integración de estos niños acá primero se les hace un diagnóstico, porque como los niños con discapacidad son tantos, entonces acá miran como los pueden integrar los que tienen discapacidad leve que es cognitiva, creo que hasta el autismo, porque por ejemplo si son niños sordos ya quedaría muy difícil, ya tocaría un intérprete y hablarle en señas, pero con niños con discapacidad cognitiva sí se puede.

Todos los años tenemos niños con discapacidad en el aula, hay un caso de un niño que venía, no recuerdo que diagnóstico tenía, pero era un niño

excesivamente inquieto, creo que tenía hiperactividad. De este niño se habló con los padres, y la madre colaboró bastante, ella siguió las instrucciones que se le sugirieron y el niño comenzó a avanzar. Cuando estaba en cuarto comenzó a escribir bien en el cuaderno de castellano y sociales, participaba en clase y era un niño muy obsesivo con la ortografía, entonces me sorprendió muchísimo que siendo un niño integrado se preocupara tanto por la ortografía. Tenía una letra muy bonita y era un niño muy responsable. Era psicorrígido, si uno le dejaba una tarea tenía que recibirle la tarea porque o si no se molestaba y decía “ya es hora reviseme la tarea”; uno tenía que revisarle la tarea el día que era. Si no tenía clase el buscaba a la profesora para que le revisara la tarea, porque a veces no había clase, había reunión, entonces le decían que al otro día le revisarían la tarea, entonces al otro día lo mismo. Este niño sí está en el colegio, me encuentro a los profesores y dicen que le ha ido bien, ahí fue valiosa la colaboración de la maestra de apoyo y de la madre, entonces uno ve que estos niños sí aprenden.

Estos estudiantes con discapacidad cognitiva tienen potencial para desarrollar, se pueden formar como los niños que son normales, pero si se descuidan también se pierden. Si no hay normas y un buen comportamiento, estos niños terminan después haciendo nada y causando molestias en el salón.

Pues yo un porcentaje no le puedo decir si sé que los maestros acá son bastantes comprometidos, con el proyecto.

En esta institución educativa se puede decir que todos los docentes estamos comprometidos con la inclusión. Los docentes conocen el programa, y trabajan con niños con discapacidad.

En cuanto a la política pública de inclusión en Colombia, se puede decir que se agradece el esfuerzo que han hecho por lo menos por sostener una maestra de apoyo, que es muy valiosa para estos niños. Sin embargo nos hacen falta más cosas, por ejemplo nosotros necesitamos apoyo de psicología, nos hace mucha falta, nosotros no tenemos otros profesionales, por ejemplo hay niños que necesitan terapia ocupacional, de lenguaje, es decir, se necesita más apoyo del sector salud.

Nosotros recibimos algunas capacitaciones pero no se ha cumplido el objetivo, lo que se espera para trabajar la inclusión. Una vez tuvimos un taller pero exclusivamente para el trabajo con niños sordo ciegos, pero en sí nada más. Yo llevo como diez años acá y no nos han dado la capacitación que necesitamos, exclusivamente en discapacidad. La docente de apoyo es la que se encarga de trabajar con los estudiantes con discapacidad de forma individual, pero nosotros los docentes trabajamos con ellos en el aula. Lo que he observado es que la docente de apoyo maneja material didáctico, y trabajan en valores, manualidades, rompecabezas. Para la evaluación nos reunimos todos los docentes y valoramos el caso (C, M, 48, ID).

**LA INCLUSIÓN EDUCATIVA SE HACE CON AMOR, PERO TAMBIÉN CON MUCHO ESFUERZO.** Acá en la I.E. uno trabaja con estos niños con discapacidad cognitiva. La docente de apoyo nos ayuda y uno trata de mirar cómo llegarles. Es como todo, hay algunos que pueden, otros sinceramente es complejo por el poco apoyo de la familia, la gravedad de lo que tienen, diferentes situaciones.

En el aula se trabajan con ellos todas las materias. Se trata es de trabajarle más personalizado, pues ellos no asimilan la información en grupo. Es muy difícil pero una trata de hacer lo posible, a veces no alcanzamos con todos. En algunas ocasiones se hacen guías para los normales o chicos sin ninguna dificultad, para tener más tiempos con ellos, también la hora antes de las 12.00 tratamos, o yo por lo menos, la aprovecho al máximo con aquel niño que está más quedado.

Tenemos el caso de un chico en estos momentos. El trabajo con la familia es difícil, no hay ningún tipo de acompañamiento, hasta en su parte personal. Se le dejan trabajos adicionales para que en casa le refuercen pero al otro día llega tal como se le enviaron, con nada resuelto. La verdad es difícil, muy difícil, sin ningún apoyo terapéutico, familias donde hay consumo, robo, familiares en la cárcel. La verdad es desesperanzador ver la actualidad y futuro de ese niño. Me siento impotente y a veces digo: todo el tiempo dedicado a este niño se lo podría dedicar a otro que tal vez lo aproveche, ese es uno de los tantos en este sector.

En cuanto a las actividades o adaptaciones que se realizan en el aula, algunos con apoyo de uno logran realizarlas, pero definitivamente las guías deben ser adaptadas para estos niños, aunque en realidad pocas veces se puede, uno trata y aquí la docente de apoyo nos dice cómo, pero es demandante el hacer una guía adaptada; entonces se opta es por decir, usted puede hacer esto y esto lo hace, o se trabaja en la hora de refuerzo. También le aclaro que es diferente de acuerdo al grado. Los primeros son menos complejos para las adaptaciones, porque todos están como en un mismo nivel al principio, pero cuando no logran aprender a leer y escribir, y se les promueve, es muy difícil; por más que uno trate ese proceso de lectoescritura comienza a tener muchas complicaciones; por más que la docente de apoyo le refuerce, o lo saque de clases, ese niño habrá actividades en que no hace nada y ahí el problema de por qué se pone a jugar, a molestar. Es que esto es difícil, uno con amor hace, pero también con esfuerzo y mucho.

Si el niño aprende a leer, hace casi todo lo que los demás, hay que ayudarlo en análisis, pues en matemáticas ya los problemas le costarán pero podrá hacer algunos básicos. Si el niño lee es más fácil, es factible que las guías la resuelva casi en su totalidad.

Vemos que la familia debería jugar un papel importante, pero aquí es difícil contar con el compromiso de los padres. Acá lastimosamente las familias envían sus hijos para que les den el subsidio de Familias en Acción, obviamente no todas, pero sí es muy marcado el abandono en el que tienen a los niños. La

colaboración es muy poca. Pero también está la otra realidad y es que la educación de los padres es muy mediocre, ellos no tienen de donde poder enseñarles a sus hijos, además los recursos de los padres de familia de esta I.E. son mínimos, además del contexto en que viven. Un niño en situación de discapacidad demanda mucho. Si las EPS les dan las terapias y eso, entonces está el problema de los transportes, almuerzos y si ese día tenían que trabajar los padres. Ellos no van a dejar de trabajar por ir a una terapia; es que son muchos factores.

En cuanto al trabajo educativo del colegio con los padres de familia y reuniones generales, no tengo presente si son una o dos que hace la docente de apoyo para presentar el programa, pero así que la orientadora haga algo más no. Es que ella vive muy ocupada, casi la sede no cuenta mucho con ella. Nosotros como docentes tratamos de estar en contacto con los padres, aunque a veces no vienen, cambian de teléfono celular, no contestan. Es que son difíciles, uno aquí que será lo que no hace para que vengan y nos colaboren. Cuando vienen uno aprovecha y les dice “vea papito más pendiente del niño”, “ayúdeme, haga tal cosa, llévelo”; así uno hace las veces de orientador.

El estado plantea la política de inclusión, pero no manda recursos. Porque sí hay un computador, unos rompecabezas y algunas cosas mínimas, pero cada salón debería tener dotaciones como el aula de apoyo, eso es mínimo lo que hay allá. Pero además de eso la ley dice que debe existir un grupo interdisciplinario apoyando, pero ni siquiera tenemos la orientadora aquí para apoyarnos, y es entendible, por el volumen de estudiantes y sedes, que solo venga algunos días en el mes por que a veces no alcanza a venir en la semana. Entonces así las cosas no solo puede recaer la responsabilidad en nosotras como educadoras, esto es de mayor inversión por el estado, porque uno hace y usted ve que aquí quietas no estamos, pero sí, a veces se siente uno que falta apoyo.

Un aula de apoyo debe tener condiciones básicas de mobiliario, los pupitres deberían ser por grupos, contar con grabadora, TV, o video beam; rompecabezas, fichas, libros para todas las áreas; para uno llegar por videos o canciones a estos niños, pero todavía eso está fuera del aula vivencial de ellos, porque toda la mañana están con nosotras, allá van muy poco; la profe trata pero pues para todos es complicado.

Otra cosa es el clima, aunque no lo crean eso influye, y carecemos hasta de ventiladores para los salones; son muy pocos para la cantidad de niños que hay. Entonces empieza no solo la parte cognitiva sino comportamental, ¡ah!, qué cosa compleja. La parte de comportamiento aquí es difícil, los niños de primerito no le hacen caso a uno. Ahora los que tienen alguna dificultad, pues como en casa les dicen el tontico o enfermito que no aprende y que no hace, no quieren hacer nada aquí. La lucha es de todos los días.

El gobierno invierte mucha plata en capacitaciones. En inclusión no ha habido en este año, no hay nada por parte ni de la Alcaldía, ni del gobierno en general, pero pues la verdad de 20 capacitaciones en general de cualquier tema solo una se salva. La mayoría son superficiales e ideales, ponentes descontextualizados, y uno al final ni pone interés. A mí casi no me gustan, yo me capacito por mis propios medios, vamos al congreso de necesidades educativas y nos retroalimentamos con las compañeras o investigamos.

En cuanto al apoyo que requiere este programa de inclusión, es necesario que si es una política se sensibilice más sobre esto. La verdad, yo soy docente porque quise, pero yo no decidí enseñarle a un niño con discapacidad; llegué aquí y con cariño me tocó empezar a aprender, pero no todo el mundo lo hace de esa forma, y es difícil cuando se siente que se le impone y además no están dadas todas las condiciones para hacerlo bien.

Creo que es necesaria más sensibilización desde la universidad. Yo por ejemplo jamás vi algo relacionado en mi carrera. La verdad cuando llegué aquí fue empezar de cero y aprender muchas cosas. Uno llega con la concepción de que todos pueden aprender y que si están en segundo los temas todos los verán igual; pues eso con estos niños no es así, si pasan a segundo sin consolidar el proceso de lectura y escritura, todo lo cambia.

El éxito en el trabajo con niños con discapacidad depende de muchas cosas. Como lo he dicho ya, depende de: familia, contexto, tipo de discapacidad, pero pues claro, en el caso de nosotras tratamos de brindarle toda la atención y hacer lo que está en nuestras manos, pero existen otros lados donde no los miran y eso va a causar que los niños deserten, se vayan y ya.

En el tema de la convivencia escolar, y la inclusión y aceptación de estos niños, la mayoría de las veces son aceptados por los demás compañeros, aunque a veces hay algunos que desean tratarlos mal, pero se les habla y ya. Ahora con lo de la ley del matoneo pues se ha empezado a hablarle más a los niños sobre las consecuencias de los malos tratos y esas cosas.

Acerca de cómo esta institución se volvió inclusiva, lo que cuentan mis compañeras y Celmira la coordinadora, es que hace ya más de 15 años una profesora tenía un niño o niña, no estoy segura, con síndrome de Down, y no quería llevarlo a una institución especial, entonces empezó a reunir niños con cualquier tipo de dificultad y ahí empieza todo esto que se ve.

Ahora está la política, que tal vez no estaba en ese momento, y contamos con la maestra de apoyo, pero pues creo que el trabajo en el aula sigue siendo igual, con dedicación y amor por los niños. Igual cuando llegué aquí me dijeron se trabaja así con este tipo de niños, y usted debe brindar sus conocimientos para que ellos aprendan. También los niños cada vez llegan con más cosas, son más inquietos,

entonces creo que de pronto en esa época los niños eran más dóciles que los de hoy en día; es que es un factor que influye cada año, todos los años es más difícil. Considero que el factor socioeconómico influye rotundamente. Es claro que estos niños se vienen a veces sin desayunar; el día anterior tal vez ni comieron. La alimentación es fundamental para el aprendizaje, o dígame, ¿quién con hambre aprende? Nadie, es imposible pedir que rindan. No tienen para comprar lápices, colores u otras cosas; ellos trabajan con lo poco que uno les da. Ellos viven al día y con menos, y esto totalmente influye.

Yo humanamente hago todo, no puedo decir que porque son pobres no hago, pero es que es más beneficiosa una clase en que cada uno tenga una copia y puedan colorearla, y desafortunadamente si se trae una copia es del bolsillo de cada profesora, porque no la pagan, y tampoco ellos le dan el valor, claro, se les pudiera pedir libros para plan lector, pero 2 o 3 lo compran y el resto qué. Es muy difícil cuando no se cuenta con los recursos, uno se siente impotente, pero así y todo se ven cosas. Por supuesto que uno trae material y mira estrategias para hacer una clase más rica.

En cuanto a lo que señala la normatividad, acerca de que se puede tener máximo un 10% de estudiantes con discapacidad en el aula, hay que decir que no se cumple. Aquí se reciben sin ninguna entrevista previa y en el aula a veces se tiene más del 10%. Es complejo, uno por que es una de las instituciones que recibe niños de estos, entonces ponerse con porcentajes por salón es muy difícil. Aquí con amor tratamos a todos de darle lo mejor. Sí debería haber cierto trabajo por parte de Orientación con las familias, pero es muy difícil por la cantidad de niños y sedes que se debe visitar.

Que yo sepa no ha habido capacitaciones. Siempre es porque alguna de nosotras lee y entonces nos contamos, o llegan las resoluciones a la Secretaría y en una reunión nos informan, pero capacitaciones no. Aquí todo el grupo trata de estar informado y poder ir ajustando el tema de la inclusión, pero pues el tiempo a veces no nos permite hacer más cosas, pero claro que nos reunimos y hacemos los ajustes.

Tratamos de que todo se ajuste a las características de los niños y las familias, porque debe ser así, pero pues hay cosas que en el papel queda muy bonito y en la práctica son necesarias muchas cosas. La verdad la política empieza coja, porque no brinda la parte médica, psicológica, nos deja a los maestros solos y lo que a nosotros nos concierne lo hacemos, pero pues si todo no se hace coordinado pues los resultados son los que tenemos nosotros: casos difíciles de comportamiento, niños que desertan y cortan el proceso, y los poquitos de estos niños que continúan con el bachillerato.

En cuanto a actividades artísticas, aquí tenemos un profesor que nos monta toda la parte de danzas y toditos participan, son felices bailando y así no lo hagan

brincan, sonríen, eso hacen de todo y ellos se sienten bien. En clase pues sí a algunos les gusta dibujar se les permite, se les da ese espacio, aunque sería bueno que aquí tuviéramos un profesor de guitarra o algo así, yo creo que aquí saldrían buenos para eso más de uno, es que aquí debe haber talento, pero pues a veces el medio y las pocas posibilidades no permiten que se note.

Recuerdo el caso de una niña, ya hace años, con un cuadro familiar muy difícil: el descuido de su madre, por no decir que abandono; al parecer los tíos abusaban de la niña. Ella llegó a la institución con extra edad y con muchas dificultades para aprender, pero la niña se esforzaba, y como a mí me causaba tanto dolor esa vida tan trágica, yo trataba de brindarle cariño y ella respondía. Logró aprender a leer y escribir, y para mí fue muy grato y satisfactorio. A veces llegaba muy cansada, pues decía que la mamá la ponía a lavar ropa o hacer el oficio de la casa. Para mí esa historia me marcó; luego ya el ICBF se la llevó, era lo mejor.

El afecto que pueda brindar el docente es importante, más en estos niños, donde sus padres no están o nunca se responsabilizaron por ellos; madres que se consiguen un segundo o a veces tercer esposo, y ese niño pasa a otro plano; súmele si tiene problemas, pues es el tontico y la carga. Son muchas las situaciones emocionales de estos niños, pero no son todos los casos, también se encuentran padres comprometidos, pero lamentablemente la mayoría viven así y eso hace que nuestra labor se vea poco.

Para mí la diferencia entre un niño con discapacidad cognitiva y uno que no la tiene, está en que el niño cognitivo no aprende, o si aprende pero muy poco, entonces toca repetirle las actividades una y otra vez. A unos les va mejor en matemáticas que en lenguaje, requieren que uno les dedique tiempo. Los niños sin problemas aprenden sin necesidad que uno esté encima, pero pues con ellos también hay que dedicarles tiempo y es que en este lugar los niños no tienen ninguna ayuda de los padres; aquí se deja tareas y llegan igual. Es difícil.

No solo es el factor económico; la familia es un factor importante y en todos los estratos está descompuesta. De pronto con un mejor nivel socioeconómico tendrían más apoyo en la parte médica, lo cual serviría, porque aquí las EPS no brindan los servicios como son a estas familias. Un padre que está más acomodado puede pagar particular si es necesario, lo que nos ayudaría, pero la realidad es que aquí tenemos que cubrir todo.

Para mí es importante lo que hago y cada día doy lo mejor de mí, pero las condiciones lo hacen difícil y por parte del gobierno no hay garantías. Como le he dicho antes, debe haber psicólogos y otros profesionales que apoyen a estos chicos, entonces nada de lo que uno haga se ve, por ejemplo aquí en bachillerato ya no hay inclusión, el proceso se corta por muchas razones: son extra edad; se hacen más grandes las dificultades año tras año; en la calle encuentran otras cosas que les generan ingresos, en caso de trabajos honrados o delinquiendo;

otros se van al consumo; la verdad es que uno no sabe qué hacer, pero bueno, uno hace y a veces mucho, pero nadie lo ve, el trabajo no es valorado. Los padres aquí son descarados, mandan los niños como si uno fuera la niñera. Esta profesión es difícil, porque la educación en este país está en segundo plano, pero pienso que es importante, considero que es la profesión más importante de la sociedad y pues con la degradación de la familia más; pero socialmente no somos vistos así y tampoco remunerados de igual manera. Es algo que se debe pensar, si uno quiere ser docente en este país, y cada vez nos cargan de más cosas. En mi caso particular, yo soy normalista y uno comienza a tomarle cariño a esto. Sin embargo por lo anterior a veces digo que debí escoger otra profesión, pero aquí en Neiva cuando inicié no había mucho de donde escoger, y pues, uno le coge cariño a esto y da lo mejor de uno (E, M, 49, IMF).

### 7.3.1. Relatos por categorías de análisis

Cuadro 3. Relatos por categorías de análisis

CATEGORÍA	APARTADOS DE LOS RELATOS QUE SOPORTAN LAS CATEGORÍAS
Apoyos y barreras para el aprendizaje de estudiantes con discapacidad cognitiva	<i>Hay niños que avanzan con refuerzo permanente, pero hay otros que llegan a un punto donde ya no avanzan más. (C, M, 48, ID)</i>
	<i>Gracias al trabajo de las docentes de apoyo hay avances, pese a las dificultades que entorpecen el trabajo de ellas, como la falta de acompañamiento familiar. (G, M, 55, IM)</i>
	<i>Ellos salen leyendo, sumando, restando, multiplicando, dividiendo, haciendo problemas, pero al terminar la primaria se pierde la continuidad y el niño queda fuera de su medio y este medio es bien pesado, queda al libre albedrío y se nos han perdido. (C, M, 45, IMF)</i>
	<i>Considero que el factor socioeconómico influye rotundamente. Es claro que estos niños se vienen a veces sin desayunar; el día anterior tal vez ni comieron. La alimentación es fundamental para el aprendizaje, o dígame, ¿quién con hambre aprende? Nadie, es imposible pedir que rindan. (E, M, 49, IMF)</i>
	<i>Para los niños con discapacidad cognitiva es más difícil alcanzar estos logros, pero con la flexibilidad curricular ellos se promueven. Si se hace necesaria la repitencia, se repite por lo menos una vez el grado. (G, M, 55, IM)</i>
	<i>Para la integración de estos niños acá primero se les hace un diagnóstico, porque como los niños con discapacidad son tantos, entonces acá miran como los pueden integrar los que tienen discapacidad leve que es cognitiva. (C, M, 48, ID)</i>
	<i>Aquí trabajamos bastante de la mano con la psicóloga y la docente de apoyo. Por ejemplo aquí, en el tema de adquisición de lectoescritura, sabemos ellas en qué nos pueden ayudar; en el ejercicio de cálculo mental nos orientan en dónde va el niño, cómo lo podemos nivelar; y junto a esos niños con otros niños que no están valorados, los “goles” que te digo. (G, M, 55, IM)</i>
	<i>Hay mamás que los niños tienen dificultades y ellas esconden eso, entonces para la I.E eso es un “gol”, porque uno desconoce el diagnóstico, entonces ¿cuántos niños debemos tener así?, entonces de los que están diagnosticados clínicamente tienen dos, pero usted después resulta con 4, 5, 6 y hasta 12 con dificultades para aprender. (G, M, 55, IM)</i>



Continuación Cuadro 3

CATEGORÍA	APARTADOS DE LOS RELATOS QUE SOPORTAN LAS CATEGORÍAS
<p>Apoyos y barreras para el aprendizaje de estudiantes con discapacidad cognitiva</p>	<p>Tenemos el caso de un chico en estos momentos. El trabajo con la familia es difícil, no hay ningún tipo de acompañamiento, hasta en su parte personal. Se le dejan trabajos adicionales para que en casa le refuercen pero al otro día llega tal como se le enviaron, con nada resuelto. La verdad es difícil, muy difícil, sin ningún apoyo terapéutico, familias donde hay consumo, robo, familiares en la cárcel. (E, M, 49, IMF)</p>
	<p>El Estado o la familia deberían ayudarnos en esa parte, porque cuando los niños llegan aquí se les tiene mucha paciencia, pero llegan a sexto grado y ya no hacen nada más. (C, M, 48, ID)</p>
	<p>Estos estudiantes con discapacidad cognitiva tienen potencial para desarrollar, se pueden formar como los niños que son normales, pero si se descuidan también se pierden. Si no hay normas y un buen comportamiento, estos niños terminan después haciendo nada y causando molestias en el salón. (C, M, 48, ID)</p>
	<p>Con los niños especiales, en algunos hay apoyo de los padres. Con los niños que yo tuve los padres sí eran muy comprometidos, solo en el caso de una niña, Lina, que estaba con una madre sustituta, no se le apoyaba mucho en sus procesos. (A, M, 60, IM)</p>
	<p>Al principio nosotras pensamos en la reacción de la comunidad, pensábamos que los niños se burlarían de ellos; que los padres de familia dirían no, que para qué meten ese niño ahí; que es tonto; que les va a pegar, porque ellos si son agresivos, pero para eso están los medicamentos para controlarse; pero la profesora Graciela fue la que empezó a trabajar con estos niños, y hablando con nosotras sobre que se podía trabajar con estos niños y sacando gente del barrio que tenía los niños escondidos. (A, M, 60, IM)</p>
	<p>Acá entra cualquier niño con alguna discapacidad física o intelectual y acá nunca les faltan el respeto, nadie les dice nada grosero. A veces uno que otro padre de familia todavía molesta, pero ya casi toda la comunidad sabe del tema, y sabe que en la I.E tenemos niños con discapacidad. Aquí la gente ya no los rechaza. (A, M, 60, IM)</p>
	<p>Yo tengo quinto de primaria y llevo con este grupo desde primero, y a propósito es un grupo excelente, los padres de familia muy responsables, puntuales y colaboradores, todos me ayudan, me responden. Entonces me da pesar porque este año ya salen. (A, M, 60, IM)</p>
	<p>En cuanto a material para el trabajo con niños con discapacidad cognitiva, yo no veo, ni material que hayan traído. Para aceleración sí, pero para el tema de discapacidad, no he escuchado que hayan traído. (A, M, 60, IM)</p>
	<p>Usted no sabe lo que brega uno acá (sic), para decirle al papá: "mire su hijo tiene un compromiso, mire que tiene esto, mire que vamos a trabajar, el niño tiene que recibir terapias de lenguaje...". Entonces llega la mamá: "¡yo no voy a hacerle la terapia porque para qué...! ¡yo ya me cansé, uno tiene que madrugar, eso hay que hacer, es que no le mandan, es que....!". (C, M, 45, IMF)</p>
	<p>Entonces ahí es donde uno le dice "esa es la flexibilización profesora", entonces lo que adquirió será valorado, él no va alcanzar lo que alcanzó el grupo pero bueno, listo, sacamos algunas consonantes de primero, no importa que repita primero, o se ubica en un segundo con la misma profesora que le lleve el proceso y le respete el ritmo de aprendizaje. (C, M, 45, IMF)</p>

Continuación Cuadro 3

CATEGORÍA	APARTADOS DE LOS RELATOS QUE SOPORTAN LAS CATEGORÍAS
<p>Apoyos y barreras para el aprendizaje de estudiantes con discapacidad cognitiva</p>	<p><i>En conclusión, las actividades son las mismas para todos, a través de la flexibilidad curricular se le permite al niño que llegue hasta donde pueda y nosotras le apoyamos con el refuerzo. (C, M, 45, IMF)</i></p>
	<p><i>Hay diferentes situaciones, aquí tenemos ritmos lentos de aprendizaje por muchas causas como: privación emocional, tenemos una niña ya traumada en segundo que ella ya no quiere leer. A ella le da miedo leer. Con ella hemos tenido mucha dificultad porque no quiere leer, ella llora y se angustia. (C, M, 45, IMF)</i></p>
	<p><i>La orientadora escolar, ahora por lo de la ley del matoneo y con lo del abuso sexual, ya nos da los lineamientos para seguir el proceso en cuanto a problemas de convivencia, y eso para mil y pico de estudiantes es muy complicado. Además ellas como psicólogas no están en la función de hacer trabajo de rehabilitación e intervención, solo trabajar a nivel grupal y la familia, pero como nuestro gran problema es la familia, ellas llevan tres y cuatro meses diciéndoles “vengan comprométanse, venga trabajemos, vaya llévela al médico, si hay que formularlo, si hay que medicarlo, si hay que darle un apoyo, papito colabóreme”. Hasta ahí llega la pobre orientadora. (C, M, 45, IMF)</i></p>
	<p><i>Acá en la I.E. uno trabaja con estos niños con discapacidad cognitiva. La docente de apoyo nos ayuda y uno trata de mirar cómo llegarles. Es como todo, hay algunos que pueden, otros sinceramente es complejo por el poco apoyo de la familia, la gravedad de lo que tienen, diferentes situaciones. (E, M, 49, IMF)</i></p>
	<p><i>En cuanto a las actividades o adaptaciones que se realizan en el aula, algunos con apoyo de uno logran realizarlas, pero definitivamente las guías deben ser adaptadas para estos niños, aunque en realidad pocas veces se puede, uno trata y aquí la docente de apoyo nos dice cómo, pero es demandante el hacer una guía adaptada. (E, M, 49, IMF)</i></p>
	<p><i>Pero también está la otra realidad y es que la educación de los padres es muy mediocre, ellos no tienen de donde poder enseñarles a sus hijos, además los recursos de los padres de familia de esta I.E. son mínimos, además del contexto en que viven. Un niño en situación de discapacidad demanda mucho. Si las EPS les dan las terapias y eso, entonces está el problema de los transportes, almuerzos y si ese día tenían que trabajar los padres. Ellos no van a dejar de trabajar por ir a una terapia; es que son muchos factores. (E, M, 49, IMF)</i></p>
	<p><i>En cuanto al trabajo educativo del colegio con los padres de familia y reuniones generales, no tengo presente si son una o dos que hace la docente de apoyo para presentar el programa, pero así que la orientadora haga algo más no. Es que ella vive muy ocupada, casi la sede no cuenta mucho con ella. Nosotros como docentes tratamos de estar en contacto con los padres, aunque a veces no vienen, cambian de teléfono celular, no contestan. Es que son difíciles, uno aquí que será lo que no hace para que vengan y nos colaboren. Cuando vienen uno aprovecha y les dice “vea papito más pendiente del niño”, “ayúdeme, haga tal cosa, llévelo”; así uno hace las veces de orientador. (E, M, 49, IMF)</i></p>
	<p><i>Otra cosa es el clima, aunque no lo crean eso influye, y carecemos hasta de ventiladores para los salones; son muy pocos para la cantidad de niños que hay. Entonces empieza no solo la parte cognitiva sino comportamental, ¡ah!, qué cosa compleja. (E, M, 49, IMF)</i></p>

Continuación Cuadro 3

CATEGORÍA	APARTADOS DE LOS RELATOS QUE SOPORTAN LAS CATEGORÍAS
<p>Apoyos y barreras para el aprendizaje de estudiantes con discapacidad cognitiva</p>	<p><i>La parte de comportamiento aquí es difícil, los niños de primerito no le hacen caso a uno. Ahora los que tienen alguna dificultad, pues como en casa les dicen el tontico o enfermito que no aprende y que no hace, no quieren hacer nada aquí. La lucha es de todos los días. (E, M, 49, IMF)</i></p>
	<p><i>El éxito en el trabajo con niños con discapacidad depende de muchas cosas. Como lo he dicho ya, depende de: familia, contexto, tipo de discapacidad, pero pues claro, en el caso de nosotras tratamos de brindarle toda la atención y hacer lo que está en nuestras manos, pero existen otros lados donde no los miran y eso va a causar que los niño deserten, se vayan y ya. (E, M, 49, IMF)</i></p>
	<p><i>Recuerdo el caso de una niña, ya hace años, con un cuadro familiar muy difícil: el descuido de su madre, por no decir que abandono; al parecer los tíos abusaban de la niña. Ella llegó a la institución con extra edad y con muchas dificultades para aprender, pero la niña se esforzaba, y como a mí me causaba tanto dolor esa vida tan trágica, yo trataba de brindarle cariño y ella respondía. Logró aprender a leer y escribir, y para mí fue muy grato y satisfactorio. A veces llegaba muy cansada, pues decía que la mamá la ponía a lavar ropa o hacer el oficio de la casa. Para mí esa historia me marcó; luego ya el ICBF se la llevó, era lo mejor. (E, M, 49, IMF)</i></p>
	<p><i>Es que en este lugar los niños no tienen ninguna ayuda de los padres; aquí se deja tareas y llegan igual. Es difícil. (E, M, 49, IMF)</i></p>
	<p><i>No solo es el factor económico; la familia es un factor importante y en todos los estratos está descompuesta. De pronto con un mejor nivel socioeconómico tendrían más apoyo en la parte médica, lo cual serviría, porque aquí las EPS no brindan los servicios como son a estas familias. (E, M, 49, IMF)</i></p>
	<p><i>También con la profesora de apoyo, afortunadamente después de junio tenemos dos profesoras de apoyo que están colaborando, la de siempre y la de la tarde, que está haciendo horas extras. Ellas les están llevando al aula de apoyo, para mirar en qué están fallando y poderles ayudar. (M, M, 47, IN)</i></p>
	<p><i>Con la otra otra niña que tiene discapacidad, bueno, no está diagnosticada pero uno sabe que tiene su retardo. (M, M, 47, IN)</i></p>
	<p><i>Siempre trato al máximo de estar pendiente de ellos y si no puedo se le manda nota entonces al padre de familia, que le apoye en cada aspecto, y a la profesora de apoyo, “necesita tal cosa”, y ella en la hora que le corresponde con ellos trabaja sobre eso. (M,M, 47, IN)</i></p>
	<p><i>Los niños así, ellos entienden de todas maneras, sienten, pero la verdad es que falta que las escuelas estén mejor dotadas Por ejemplo, esta escuela no cuenta sino con la profesora de apoyo, y la profesora de apoyo cuenta con lápiz y papel, punto final, no cuenta con más nada. (M, M, 47, IN)</i></p>
<p><i>Los niños con discapacidad cognitiva necesitan demasiado material que puedan manipular, demasiado material didáctico, y desafortunadamente no lo tienen acá, por eso nos toca con ellos: “bueno padre de familia traiga en cartoncitos cinco veces el uno, cinco veces el dos, cinco veces el tres, cinco veces la A...”, para tratar de formar números y que los lean; para tratar de formar palabras y que las lean; frases y que las lean; pero desafortunadamente los padres que menos colaboran son ellos, entonces los niños resultan afectados. (M, M, 47, IN)</i></p>	

Continuación Cuadro 3

CATEGORÍA	APARTADOS DE LOS RELATOS QUE SOPORTAN LAS CATEGORÍAS
<p>Apoyos y barreras para el aprendizaje de estudiantes con discapacidad cognitiva</p>	<p><i>Hablando de apoyos para el trabajo con estos niños, se puede decir que no hay. La profesora de apoyo, pues ella tiene solamente un día a la semana o dos días, si mucho de a dos horitas. ¿Qué le puede ayudar ella a un niño en dos horitas?, entonces miren que acá no contamos absolutamente con nada; necesitamos psicóloga; necesitamos terapeuta de lenguaje; necesitamos una persona que de verdad se le pueda dedicar a los niños. (M, M, 47, IN)</i></p>
	<p><i>Entonces esta niña estaba acostumbrada acá curso varios años, pasó a El Limonar, y allá desafortunadamente no entienden que es toda la institución la que tiene el programa de inclusión; ellos creen que es solamente esta escuela, entonces todos los niños que presentan problemas de aprendizaje y que son con necesidades educativas especiales, nos los traen acá, porque ellos no entienden que es la institución y que cada docente debe ponerse la camiseta y hacerlo. (M, M, 47, IN)</i></p>
	<p><i>Para que un niño pueda ingresar debe traer el diagnóstico del neuropediatra, y si no lo tiene se lo exigimos desde el comienzo del año, y estamos molestándolos constantemente para que lo traigan. La mayoría de las veces no lo traen nos toca trabajar así, a ojo, “este niño tiene su algo...”, “este niño es así...”, es decir uno empíricamente los va clasificando, y entonces los pasamos al aula de apoyo. (M, M, 47, IN)</i></p>
	<p><i>Aquí tenemos una excelente profesora, que es la profesora de preescolar, la profesora Doris; ella trabajó cuando en Los Lagos estaba la inclusión, cuando el gobierno desmoronó lo bonito que había allá y no lo tiró a todas las instituciones. Ella fue una de las profesoras que duró años trabajando con esto y ella es la que nos colabora, ella es la que nos orienta, ella es la que nos dice muchas cosas. (M, M, 47, IN)</i></p>
	<p><i>Incluso después de obtener el diagnóstico médico, sigue faltando el acompañamiento de los padres, sin embargo una minoría de ellos sí lo hace. (M, M, 47, IN)</i></p>
	<p><i>El niño que yo le digo que ya es diagnosticado que no va a aprender nada, nada, nada, el papá y la mamá tenían mucho amor y mucho corazón, pero a raíz del diagnóstico, se enfriaron y lo han dejado bastante solo, porque ya dicen “para qué gastamos tanto tiempo, toda la tarde dedicándole si no va a aprender nada”. (M, M, 47, IN)</i></p>
	<p><i>Hay otros niños con los que se han alcanzado algunos logros en la parte académica, como es el caso de niños que por ejemplo han tenido que hacer dos y hasta tres grados del nivel de preescolar para dejar aprendizajes significativos en ellos, y lo que yo veo en el transcurso de la experiencia que yo tengo, en la parte de la inclusión, es la falta de apoyo en el compromiso de los papas. (N, M, 49, IN)</i></p>
	<p><i>Cuando los niños con discapacidad cognitiva terminan primaria, tienen la opción de entrar al colegio, a El Limonar. Incluso hay niños que están en el colegio, que han llegado allá, pero a El Limonar, porque esto pertenece a El Limonar, sin embargo de los procesos de estos niños está más informada la coordinadora, porque ella les hace seguimiento, porque igual hay niños que dependiendo de su discapacidad ellos llegan a un momento en que ya, como dicen, su cabecita no les dio más y ya hasta ahí llegaron. (N, M, 49, IN)</i></p>

Continuación Cuadro 3

CATEGORÍA	APARTADOS DE LOS RELATOS QUE SOPORTAN LAS CATEGORÍAS
<p>Apoyos y barreras para el aprendizaje de estudiantes con discapacidad cognitiva</p>	<p><i>En cuanto a lo que señala la normatividad, acerca de que se puede tener máximo un 10% de estudiantes con discapacidad en el aula, hay que decir que no se cumple. Aquí se reciben sin ninguna entrevista previa y en el aula a veces se tiene más del 10%. (E, M, 49, IMF)</i></p>
	<p><i>En cuanto a los recursos destinados para el trabajo con estos niños, no los destina el colegio, eso lo manda Conpes Centro Nororiental, Ministerio de Educación. Conpes Centro Nororiental dispone de una canasta, se llama canasta básica, donde dice ustedes tienen derecho a este dinero, entonces pasa la solicitud a Secretaría de Educación: “necesitamos material, tal cosa, tal otra”; este año con esa canasta básica compramos el computador, la grabadora, el dvd. Los recursos tecnológicos de la institución, son muy pobres. (C, M, 45, IMF)</i></p>
<p>Apoyos y barreras para la participación de estudiantes con discapacidad cognitiva en el entorno escolar</p>	<p><i>No sé a nivel de bachillerato dónde enviarlos, porque hemos preguntado por los niños, pero algunos desertan porque no tienen el apoyo. Esos niños van a dar a El Limonar, pero no tienen apoyo, y el trabajo queda ahí, y los niños quedan desamparados. (G, M, 55, IM)</i></p>
	<p><i>Vemos que la familia debería jugar un papel importante, pero aquí es difícil contar con el compromiso de los padres. Acá lastimosamente las familias envían sus hijos para que les den el subsidio de Familias en Acción, obviamente no todas, pero sí es muy marcado el abandono en el que tienen a los niños. La colaboración es muy poca. (E, M, 49, IMF)</i></p>
	<p><i>En la parte social, la parte de integración, la parte de aceptación de los otros niños, se ha aprendido a convivir con los niños con discapacidad. Los otros niños los protegen, les tienen alguna consideración... (N, M, 49, IN)</i></p>
	<p><i>Dentro de las actividades artísticas tenemos teatro, tenemos danza. El profesor de danza, muy reconocido aquí en la escuela de danzas, Rodrigo Silva, lo tenemos aquí; él hasta mayo deja todo montado, luego se retira para cumplir los contratos con el municipio. Él nos vuelve como en agosto y le quema todo este tiempo desde septiembre a noviembre de trabajo con los niños. Con los niños es igual, el trabaja igual con los de discapacidad como con los otros chiquitos. (C, M, 45, IMF)</i></p>
	<p><i>Aquí la coordinadora que tenemos es muy diligente, esa señora es extremadamente comprometida, ella ama a esos niños. Uno ya aprende a convivir con ellos y la parte del afecto es muy importante, pero ella es diligente en ir a golpear puertas, en ir a conseguir las cosas, los materiales. (N, M, 49, IN)</i></p>
	<p><i>Los padres saben sobre discapacidad, porque aquí se hacen talleres, aquí se les explica a los papás, se les concientiza en que sus hijos también necesitan estar relacionados con otros niños, pero los padres fallan en asegurarse de que reciban atención en la parte clínica. (N, M, 49, IN)</i></p>
	<p><i>En la institución los niños con discapacidad cognitiva participan, se integran, ellos entienden las normas de convivencia, obviamente con la colaboración de los padres, cuando los padres se integran, porque si hay apoyo y hay excelencia ellos avanzan. (C, M, 48, ID)</i></p>
	<p><i>Se puede decir que en el tema de la sensibilización de los miembros de la comunidad educativa de nuestra I.E., ya todos están sensibilizados. Ya los padres de familia a los niños los han sacado, no los esconden, aunque muchos papás saben que sus hijos tienen su problema pero no se preocupan. (G, M, 55, IM)</i></p>

Continuación Cuadro 3

CATEGORÍA	APARTADOS DE LOS RELATOS QUE SOPORTAN LAS CATEGORÍAS
<p>Apoyos y barreras para la participación de estudiantes con discapacidad cognitiva en el entorno escolar</p>	<p><i>En cuanto a la sensibilización de los demás estudiantes en el tema de la inclusión de sus compañeros con discapacidad cognitiva, no ha requerido de mucho esfuerzo. Estos niños tienen ese ángel... (C, M, 45, IMF)</i></p>
	<p><i>La inclusión educativa de estos estudiantes está funcionando bien en la institución, y si hubiera oportunidad de que alguien quisiera ayudar más, pues mucho mejor. (C, M, 48, ID)</i></p>
	<p><i>Ellos se encuentran en bien en cuanto a lo social, se llevan bien con sus compañeros, es agradable. (C, M, 48, ID)</i></p>
	<p><i>En cuanto a la permanencia, los niños asisten regularmente a la institución y participan de las actividades. (C, M, 48, ID)</i></p>
	<p><i>Aquí se les ha recomendado a los padres que lleven a los niños a terapias, y ellos han acudido a eso, y ya al final se tuvieron que ir por que ya estaban muy grandecitos, porque ya la edad de ellos, ya estaban extra edad, pero pues ellos ya aprendieron otras cosas, como panadería, entonces se desarrollan en otras actividades. Estos niños tenían por lo general discapacidad cognitiva leve. (A, M, 60, IM)</i></p>
	<p><i>Luego de terminar la primaria, ellos van saliendo en el trayecto del bachillerato. Bachillerato es diferente. Acá en primaria es diferente, uno está pendiente de ellos; cuando están tristes uno les pregunta, ellos le cuentan a uno, igual es que en el bachillerato el docente dicta su clase y sale. Esta es la única sede que maneja inclusión, todos los niños nos los mandan a Buenos Aires, y no solo los niños con discapacidad, sino que nos mandan los más indisciplinados y extra edad. (A, M, 60, IM)</i></p>
	<p><i>Cuando yo llegué a trabajar como docente de apoyo a esta institución, tuve la fortuna de que ya había una sensibilización por parte de las docentes, no había resistencia al cambio. (C, M, 45, IMF)</i></p>
	<p><i>Un caso significativo que tenemos en estos momentos, es el de un niño que consume drogas y delinquiendo, porque aquí no tenemos vocacionales, nos hemos propuesto, hicimos el proyecto, no, hicimos el proceso para que nos atendieran. Hablé por teléfono con las encargadas de las capacitaciones en el Sena, le enviamos el niño, le pedí cómo hacemos el contacto; nunca llegó el contacto, nunca se vio que el Sena tuviera una disposición para decir vamos hacer el trabajo después de que los niños salen allá, que ya salen o los enviamos con proceso lectoescritor y matemático hasta donde alcance. (C, M, 45, IMF)</i></p>
	<p><i>La inclusión educativa comenzó en esta institución gracias a que hace muchos años trabajaba una profesora aquí, Graciela, en preescolar. La profesora tenía un niño con síndrome de Down, y eso empezó a despertar mucha sensibilidad hacia la discapacidad, empezó a recoger niños y a decirles a las mamás "tráiganlos". (C, M, 45, IMF)</i></p>
	<p><i>Más adelante vino la Ley, ya el Ministerio dijo no más segregación, vamos a hacer inclusión, eso de recoger los niños, te estoy hablando de 15 a 20 años. Antes de la ley ya se había iniciado, porque la preocupación de la profesora Graciela era: "¿por qué mi hijo tiene que ir a un centro especial? ¿Porque si mi hijo aprende tengo que segregarlo?, y él niño leyó, él aprendió a leer y ella empezó a estudiar mucho con lo de estimulación precoz. Ella sacaba niños de 4 años leyendo y competentes lectores. (C, M, 45, IMF)</i></p>

Continuación Cuadro 3

CATEGORÍA	APARTADOS DE LOS RELATOS QUE SOPORTAN LAS CATEGORÍAS
<p>Apoyos y barreras para la participación de estudiantes con discapacidad cognitiva en el entorno escolar</p>	<p><i>Aquí los niños en situación de discapacidad no atormentan por decirlo con comillas, a las profesoras, ni a la coordinadora; no, ellos son como el ángel, como que las calman al encuentro con ellos. Hay profesoras, por ejemplo la de segundo dice "ojalá todos mis estudiantes fueran especiales, que son juiciosos, dedicados, tiene problemas para aprender pero muy constantes, ojalá todos fueran iguales. (C, M, 45, IMF)</i></p>
	<p><i>En el tema de la convivencia escolar, y la inclusión y aceptación de estos niños, la mayoría de las veces son aceptados por los demás compañeros, aunque a veces hay algunos que desean tratarlos mal, pero se les habla y ya. Ahora con lo de la ley del matoneo pues se ha empezado a hablarle más a los niños sobre las consecuencias de los malos tratos y esas cosas. (E, M, 48, IMF)</i></p>
	<p><i>Acerca de cómo esta institución se volvió inclusiva, lo que cuentan mis compañeras y Celmira la coordinadora, es que hace ya más de 15 años una profesora tenía un niño o niña, no estoy segura, con síndrome de Down, y no quería llevarlo a una institución especial, entonces empezó a reunir niños con cualquier tipo de dificultad y ahí empieza todo esto que se ve. (E, M, 48, IMF)</i></p>
	<p><i>Aquí con amor tratamos a todos de darle lo mejor. Sí debería haber cierto trabajo por parte de Orientación con las familias, pero es muy difícil por la cantidad de niños y sedes que se debe visitar. (E, M, 48, IMF)</i></p>
	<p><i>En cuanto a actividades artísticas, aquí tenemos un profesor que nos monta toda la parte de danzas y toditos participan, son felices bailando y así no lo hagan brincan, sonríen, eso hacen de todo y ellos se sienten bien. En clase pues sí a algunos les gusta dibujar se les permite, se les da ese espacio, aunque sería bueno que aquí tuviéramos un profesor de guitarra o algo así, yo creo que aquí saldrían buenos para eso más de uno, es que aquí debe haber talento, pero pues a veces el medio y las pocas posibilidades no permiten que se note. (E, M, 48, IMF)</i></p>
	<p><i>Sin embargo acá todas estamos con la camiseta puesta en este programa, porque es que este programa no es de ahora, este programa lleva 30 años. Antes de que saliera, la coordinadora, ella empezó con esto, antes de que salieran leyes y que saliera todo esto ella ya hacía que los niños especiales llegaran al aula. (M, M, 47, IN)</i></p>
	<p><i>Entonces, ¿qué pasa con estos niños que pasan a bachillerato? Esta niña que mencionaba desertó a los cuatro meses, porque ella le pedía que le repitieran, entonces ellos desafortunadamente, no sé si era con todo el mundo o con ella porque la veían que era con necesidades educativas especiales, la ignoraban, entonces la niña se sintió mal y desertó. M, M, 47, IN)</i></p>
	<p><i>Acá los niños con discapacidad cognitiva no están integrados, están incluidos. (M, M, 47, IN)</i></p>
	<p><i>Tenemos el caso de un niño: Edward Mauricio Lozano. Él es un niño que convencimos a los padres que por lo menos por la parte social lo enviaran al colegio. El niño es muy educado, pero se deja influenciar fácilmente, y eso es lo que le decíamos al padre; él tiene que aprender a convivir para saber definir qué es lo correcto y qué lo incorrecto, y desde que volvió otra vez él ya sabe que con fulanito y con sutanito no puede estar porque esos niños tienen un vocabulario y tienen maneras muy inapropiadas. (M, M, 47, IN)</i></p>

Continuación Cuadro 3

CATEGORÍA	APARTADOS DE LOS RELATOS QUE SOPORTAN LAS CATEGORÍAS
<p>Apoyos y barreras para la participación de estudiantes con discapacidad cognitiva en el entorno escolar</p>	<p><i>En algunos niños se han alcanzado unos logros muy grandes, y para uno como docente es algo muy satisfactorio, porque hay casos de niños que no han sido escolarizados, a pesar de su discapacidad, los han tenido, como se dice coloquialmente, encerrados; como dicen “en el closet”, a veces hasta por pena o por la misma situación económica. (N, M, 49, IN)</i></p>
	<p><i>Hay otras opciones, se les sugiere por ejemplo trabajar la parte vocacional, laboral, orientada ya a una vocación, porque digamos ya la parte académica hasta ahí llegaron. (N, M, 49, IN)</i></p>
	<p><i>Lo que sucede es que, vuelvo y digo, los padres no tienen proyecto de vida con estos estudiantes, no hay para con ellos mismos, lamentablemente a ellos no les importa, la mayoría lo hace por familias en acción. Hay casos de niños que los tienen acá es por familias en acción, porque como si los sacan entonces no les vuelven a dar la plata...(N, M, 49, IN)</i></p>
	<p><i>Para el apoyo a estos estudiantes con discapacidad cognitiva, debería haber un programa más vocacional, mas vocacional artístico, para rescatar las potencialidades y enseñar con terapias. En la escuela no somos ni debemos hacer eso, la escuela nos ciñe a la parte pedagógica solamente, por eso se supone, con toda la legislación existente, que es un compromiso. (C, M, 45, IMF)</i></p>
	<p><i>Estos niños aquí a veces repiten primero segundo, tercero, y se amañan en la escuela, ellos no quisieran irse de la escuela, pero ya nosotros no podemos hacer más por ellos, ya nosotros llegamos hasta donde podemos: que ellos escriban el nombre, que ellos se integren en momentos significativos, pero entonces ya ellos deberían ocuparse en la parte ocupacional y allí ya no tenemos quien realmente nos colabore. (C, M, 48, ID)</i></p>
<p>Política pública de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva</p>	<p><i>Los recursos que envía el estado, son muy pocos y no los dejan manejar. Lo último que mando el Ministerio ¿dónde está?, guardado, porque le colocan “no rayar”. (G, M, 55, IM)</i></p>
	<p><i>En cuanto a la política pública todo se queda en papeles. Todo queda en papeles, aquí legislan, salen las leyes, salen los decretos, cada uno es a lucirse, cada uno es a decir con bombos y platillos “lanzamos”, como ahora lanzaron la ley de convivencia escolar. Bombos y platillos, ¿pero qué?, ¿dónde está el trabajo que se está haciendo con familia? Yo coincido con una médica que atiende a mi hijo, dice que ya no tenemos hogares, hay familia, pero la diferencia de familia a hogar es grande. (C, M, 45, IMF)</i></p>
	<p><i>La ley dice que debe existir un grupo interdisciplinario apoyando, pero ni siquiera tenemos la orientadora aquí para apoyarnos, y es entendible, por el volumen de estudiantes y sedes, que solo venga algunos días en el mes, porque a veces no alcanza a venir en la semana. Entonces así las cosas no solo puede recaer la responsabilidad en nosotras como educadoras. (E, M, 49, IMF)</i></p>
	<p><i>Nosotros recibimos algunas capacitaciones pero no se ha cumplido el objetivo, lo que se espera para trabajar la inclusión. Una vez tuvimos un taller pero exclusivamente para el trabajo con niños sordo ciegos, pero en sí nada más. Yo llevo como diez años acá y no nos han dado la capacitación que necesitamos. (C, M, 48, ID)</i></p>



Continuación Cuadro 3

CATEGORÍA	APARTADOS DE LOS RELATOS QUE SOPORTAN LAS CATEGORÍAS
Política pública de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva	<p><i>Es difícil con salud, para que dé una simple valoración de discapacidad, coeficiente intelectual, etc., y no lo hacemos por discriminar o segregar, sino para mirar las potencialidades, porque ellos nos hacen descripción total de cuáles son sus fortalezas, entonces uno dice trabajémosle y rescatémosle, tiene debilidad en esto entonces hagámosle esto. (C, M, 45, IMF)</i></p>
	<p><i>Ahorita tenemos que hacer una nueva solicitud, hay que comprar rompecabezas porque ya están desactualizados, están viejitos, porque se han perdido fichas y porque queremos unos menos difíciles. Tenemos unos muy difíciles y unos muy fáciles, queremos los intermedios, renovarnos. Pero esto hay mucho material que lo dio fue el departamento, irónicamente no lo dio el municipio, nunca tienen plata para nada. (C, M, 45, IMF)</i></p>
	<p><i>Se puede decir que se agradece el esfuerzo que han hecho por lo menos por sostener una maestra de apoyo, que es muy valiosa para estos niños. Sin embargo nos hacen falta más cosas, por ejemplo nosotros necesitamos apoyo de psicología, nos hace mucha falta, nosotros no tenemos otros profesionales, por ejemplo hay niños que necesitan terapia ocupacional, de lenguaje, es decir, se necesita más apoyo del sector salud. (C, M, 48, ID)</i></p>
	<p><i>El gobierno invierte mucha plata en capacitaciones. En inclusión no ha habido en este año, no hay nada por parte ni de la Alcaldía, ni del gobierno en general, pero pues la verdad de 20 capacitaciones en general de cualquier tema solo una se salva. La mayoría son superficiales e ideales, ponentes descontextualizados, y uno al final ni pone interés. A mí casi no me gustan, yo me capacito por mis propios medios, vamos al congreso de necesidades educativas y nos retroalimentamos con las compañeras o investigamos. (E, M, 49, IMF)</i></p>
	<p><i>Las docentes hemos recibido capacitaciones en otras temáticas, pero no hemos recibido capacitación en el tema de discapacidad desde el año pasado. De pronto las maestras de apoyo son las que reciben las capacitaciones, pero ya nosotros es por iniciativa que cada uno busca estudiar o capacitarse en el tema, como coger su niño y buscar información para ayudarlo, pero nosotros sí hicimos bastantes talleres y diplomados para trabajar con niños con discapacidad con la Surcolombiana. Ahí tenemos lo que cada una hemos arañado, pero nosotras no hemos vuelto a ser llamadas a capacitación. (A, M, 60, IM)</i></p>
	<p><i>La política de discapacidad es un cumplimiento de todos los entes, pero salud es una isla aparte, formación al empleo es otra parte, aparte independiente, y nosotras llenamos como islas flotantes, lo que alcancemos y podamos. (C, M, 45, IMF)</i></p>
	<p><i>Y sobre todo con la EPS, y lo digo así que tenemos ¡más problemas con Comfamiliar, comfamiliar no nos hace trabajo de acompañamiento. Con las otras EPS que hemos tenido, no me quejo de Caprecom, Susalud, no me quejo de Cafesalud, que a los niños los manda a refuerzos a una fundación. Comfamiliar ni siquiera los quiere pasar por psicólogo para la valoración. (C, M, 45, IMF)</i></p>
	<p><i>Siempre nos dicen que va a llegar un dinero para material. En cuanto a nivel monetario sí nos han tenido en cuenta, pero exaltaciones que uno vea que se elogie lo que se hace por estos niños nunca se han hecho, ya que el trabajo es mucho. (C, M, 45, IMF)</i></p>

Continuación Cuadro 3

CATEGORÍA	APARTADOS DE LOS RELATOS QUE SOPORTAN LAS CATEGORÍAS
Política pública de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva	<i>Hace muchos años no recibimos capacitaciones en discapacidad. Aquí si queremos cada una se busca la manera. Por ejemplo, cada año hay un congreso de necesidades educativas especiales, nos toca de nuestro bolsillo sacar 300, 400 mil pesos, no hay de dónde. De discapacidad no. Ha llegado capacitación de tecnología, ha llegado de inglés, de maestro digital, toda esa serie de cosas pero en discapacitada absolutamente nada. Lo que se encuentra en la página Colombia Aprende es viejo, lo último es lo TDAH. Ahora no hay nada. (C, M, 45, IMF)</i>
	<i>El estado plantea la política de inclusión, pero no manda recursos. Porque sí hay un computador, unos rompecabezas y algunas cosas mínimas, pero cada salón debería tener dotaciones como el aula de apoyo. (E, M, 49, IMF)</i>
	<i>En cuanto al apoyo que requiere este programa de inclusión, es necesario que si es una política se sensibilice más sobre esto. La verdad, yo soy docente porque quise, pero yo no decidí enseñarle a un niño con discapacidad; llegué aquí y con cariño me tocó empezar a aprender, pero no todo el mundo lo hace de esa forma, y es difícil cuando se siente que se le impone y además no están dadas todas las condiciones para hacerlo bien. (E, M, 49, IMF)</i>
	<i>La política empieza coja, porque no brinda la parte médica, psicológica, nos deja a los maestros solos y lo que a nosotros nos concierne lo hacemos, pero pues si todo no se hace coordinado pues los resultados son los que tenemos nosotros: casos difíciles de comportamiento, niños que desertan y cortan el proceso, y los poquitos de estos niños que continúan con el bachillerato. (E, M, 49, IMF)</i>
	<i>Esta profesión es difícil, porque la educación en este país está en segundo plano, pero pienso que es importante, considero que es la profesión más importante de la sociedad. (E, M, 48, IMF)</i>
	<i>Acá vinieron e hicieron promesas en enero o marzo, de que iban a traer una profesora exclusivamente para ellos y tampoco, mentiras, entonces el gobierno simplemente quiere es descargarse de ellos. Es injusto, porque los niños merecen un trato mejor, una educación personalizada, pero pues uno ante eso ni modo. (M, M, 47, IN)</i>
	<i>Nunca hemos recibido capacitaciones, yo llegué acá y ni sabía que era una institución con inclusión, cuando vi niños que yo dije tienen algo, venia de bachillerato y yo humm..., entonces le toca a uno estudiar, hablar con las compañeras. (M, M, 47, IN)</i>
	<i>Desde el sector salud, han venido a hacer tamizajes, no es más. Uno dice de pronto que permanecieran, como la docente de apoyo. Imagínese tanta gente profesional que hay desocupada, tantos terapeutas, psicólogos, para nada y la mayoría de los niños con compromisos cognitivos están asociados en el compromiso de lenguaje. (N, M, 49, IN)</i>
	<i>Las docentes no recibimos mucha capacitación en cuanto a discapacidad, las compañeras de apoyo sí la reciben y ellas son las indicadas. (N, M, 49, IN)</i>

Continuación Cuadro 3

CATEGORÍA	APARTADOS DE LOS RELATOS QUE SOPORTAN LAS CATEGORÍAS
Quehacer pedagógico del docente en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva	<i>La Misión del docente es comprometerse con la orientación en la formación académica e integral del estudiante. Uno se involucra con el estudiante y de paso con la familia, con ellos se hace un trabajo en equipo. (C, M, 48, ID)</i>
	<i>Cuando se trabaja en equipo las cosas funcionan bien, uno orienta un plan de estudios, pero ahí va implícita la convivencia, que viene siendo lo más importante. (C, M, 48, ID)</i>
	<i>El afecto que pueda brindar el docente es importante, más en estos niños, donde sus padres no están o nunca se responsabilizaron por ellos; madres que se consiguen un segundo o a veces tercer esposo, y ese niño pasa a otro plano; súmele si tiene problemas, pues es el tontico y la carga. (E, M, 49, IMF)</i>
	<i>Aquí desde preescolar hasta quinto se trabaja, pero en secundaria poco se apoya, se pierde todo ese trabajo que hacemos con los niños. (G, M, 55, IM)</i>
	<i>Con estos niños que tienen discapacidad cognitiva, si los niños tienen pautas de comportamiento se avanza, lo que pasa es que con ellos el trabajo debe ser más personalizado, más centrado en algunas cosas, y el acompañamiento debe ser más permanente. A los niños normales uno les explica algo y ellos rapidito avanzan, en cambio con estos niños hay que detenerse un poquito y acompañarles un poco más. (C, M, 48, ID)</i>
	<i>En el caso mío yo trabajo con refuerzo de estudiantes, me quedo una hora con los niños que necesitan refuerzo, que son niños que tienen diagnóstico de discapacidad...(C, M, 48, ID)</i>
	<i>Para evaluar a estos niños hay que tener paciencia, porque ellos se desubican muy fácilmente. Ellos trabajan más con gráficas y coloreado, porque al preguntarles ellos contestan cosas que no son, pero se evalúa con dibujos y ellos captan, pero son muy distraídos. (A, M, 60, IM)</i>
	<i>Creo que es necesaria más sensibilización desde la universidad. Yo por ejemplo jamás vi algo relacionado en mi carrera. La verdad cuando llegué aquí fue empezar de cero y aprender muchas cosas. (E, M, 49, IMF)</i>
	<i>Yo sostengo que para el niño que llega aquí se debe hacer un trabajo grande con la familia, con los padres, no venirlos a tirar aquí como parqueadero, porque en eso nos convertimos, en parqueaderos. Vienen y nos lanzan los niños aquí y piensan: "nos los tienen divinamente, no pagamos nada, solo una cuota de participación y aseo". (C, M, 45, IMF)</i>
	<i>Aquí las maestras soy muy curiosas, ellas son creativas en su experiencia, en la necesidad para que estos muchachos aprendan. Hacen de todo, manejan el ábaco, valor posicional, el 7 qué lugar ocupa. Ellas manejan mucho la parte artística porque ellas saben la importancia de la parte motriz: motricidad fina, que ayuda a hacer los conectores cerebrales; también manejan la parte física, para ritmo, para seguir con pasos de todo; y yo hago lo de contenidos digitales con ellos. (C, M, 45, IMF)</i>
<i>El trabajo con estudiantes con discapacidad cognitiva no es difícil, sino que se requiere de una atención. Nosotros acá en la escuela tenemos profesora de apoyo, ella nos colabora en esa parte, en el refuerzo. (C, M, 48, ID)</i>	
<i>La docente de apoyo es la que se encarga de trabajar con los estudiantes con discapacidad de forma individual, pero nosotros los docentes trabajamos con ellos en el aula. Lo que he observado es que la docente de apoyo maneja material didáctico, y trabajan en valores, manualidades, rompecabezas. Para la evaluación nos reunimos todos los docentes y valoramos el caso. (C, M, 48, ID)</i>	

Continuación Cuadro 3

CATEGORÍA	APARTADOS DE LOS RELATOS QUE SOPORTAN LAS CATEGORÍAS
<p>Quehacer pedagógico del docente en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva</p>	<p><i>En esta institución educativa se puede decir que todos los docentes estamos comprometidos con la inclusión. Los docentes conocen el programa, y trabajan con niños con discapacidad. (C, M, 48, ID)</i></p>
	<p><i>Este año no he tenido niños con discapacidad, pero los otros años sí he tenido niños con discapacidad: bastante ya grandecitos tuve a Fernando, Lina y a Maicol, y pues a ellos se les hace un tratamiento diferente, por ejemplo los temas que trabajábamos con los otros niños a ellos se les trabajaba mas con gráficas, imágenes, dibujos para que ellos colorearan; ellos transcribían, pero pues no leían. (A, M, 60, IM)</i></p>
	<p><i>En cuanto a la evaluación por parte de la maestra de apoyo, ella a veces entra al aula y los acompaña y les ayuda a dirigir el trabajo, y otras veces ella tienen una hora especial después de recreo, donde se los lleva, porque ella aplica sus talleres y les aplica lo que ella sabe como profesora de apoyo, organizando grupos de dos o tres. (A, M, 60, IM)</i></p>
	<p><i>Nosotras las docentes participamos en las adecuaciones al PEI. Ya cuántos años yo llevo acá. Ya voy para 28. Esto se debe mucho por la entrada de niños discapacitados acá, pero sobre todo se debe a la profesora Graciela Ortiz, ella fue la que inició esta labor, debido a que su niño sufre de síndrome de Down. (A, M, 60, IM)</i></p>
	<p><i>En la institución se aplican los planes de mejoramiento a estos estudiantes. Con la maestra de apoyo, mejor dicho ellas se encargan de hacer esos planes de mejoramiento; es más, ellas nos ayudan con otros niños del aula. Le decimos a la maestra de apoyo que nos colabore con uno que otro niño que presenta alguna dificultad académica, ella se lo lleva y le hace talleres de apoyo. (A, M, 60, IM)</i></p>
	<p><i>Cuando hablo de que las docentes “me dan sopa y seco” me refiero a que ellas tienen más experiencias, ellas la tiene en el aula, más que uno, ellas tienen cinco horas académicas de las cuales cuatro son diarias, para un total de 20 o 22 horas. Pasan generalmente con el niño que lo tienen en el aula, ellas saben más sus afinidades más sus debilidades, sus gustos, entonces dicen: “es más por este lado”, “trabájale por este otro”. El trabajo, reconozco que lo hacen más ellas, entonces yo digo “listo nos vamos a enfocar en formas contables” o “le voy a reforzar lectoescritura”; por ejemplo: saco la actividad y le digo “trabaje la consonante tal y tal o trabaje las combinaciones”. (C, M, 45, IMF)</i></p>
	<p><i>En esta parte ya estamos planeando el trabajo de sexualidad, porque ya las niñas se nos están creciendo y ya se están generando otros intereses, entonces tenemos pendiente esta nueva capacitación. (C, M, 45, IMF)</i></p>
	<p><i>Para el trabajo con niños con discapacidad cognitiva nosotros usamos de todo. Utilizamos desde el ensartado para ayudarlos a utilizar la motricidad, y tablas insertables, hasta colores. Es lo mínimo que pedimos, de todo. (C, M, 45, IMF)</i></p>
<p><i>En el aula se trabajan con ellos todas las materias. Se trata es de trabajarle más personalizado, pues ellos no asimilan la información en grupo. Es muy difícil pero una trata de hacer lo posible, a veces no alcanzamos con todos. En algunas ocasiones se hacen guías para los normales o chicos sin ninguna dificultad, para tener más tiempos con ellos, también la hora antes de las 12.00 tratamos, o yo por lo menos, la aprovecho al máximo con aquel niño que está más quedado. (E, M, 49, IMF)</i></p>	

Continuación Cuadro 3

CATEGORÍA	APARTADOS DE LOS RELATOS QUE SOPORTAN LAS CATEGORÍAS
Quehacer pedagógico del docente en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva	<i>También los niños cada vez llegan con más cosas, son más inquietos, entonces creo que de pronto en esa época los niños eran más dóciles que los de hoy en día; es que es un factor que influye cada año, todos los años es más difícil. (E, M, 49, IMF)</i>
	<i>Es muy difícil cuando no se cuenta con los recursos, uno se siente impotente, pero así y todo se ven cosas. Por supuesto que uno trae material y mira estrategias para hacer una clase más rica. (E, M, 49, IMF)</i>
	<i>Para mí la diferencia entre un niño con discapacidad cognitiva y uno que no la tiene, está en que el niño cognitivo no aprende, o si aprende pero muy poco, entonces toca repetirle las actividades una y otra vez. (E, M, 49, IMF)</i>
	<i>Para mí es importante lo que hago y cada día doy lo mejor de mí, pero las condiciones lo hacen difícil y por parte del gobierno no hay garantías. Como le he dicho antes, debe haber psicólogos y otros profesionales que apoyen a estos chicos, entonces nada de lo que uno haga se ve, por ejemplo aquí en bachillerato ya no hay inclusión, el proceso se corta por muchas razones: son extra edad; se hacen más grandes las dificultades año tras año; en la calle encuentran otras cosas que les generan ingresos, en caso de trabajos honrados o delinquiendo; otros se van al consumo; la verdad es que uno no sabe qué hacer, pero bueno, uno hace y a veces mucho, pero nadie lo ve, el trabajo no es valorado. (E, M, 49, IMF)</i>
	<i>El trabajo de inclusión con niños de primero es personalizado. Es difícil, muy difícil, porque hay muchos niños regulares y los niños incluidos son cuatro: dos con discapacidad cognitiva leve, uno con profunda, y uno con autismo leve con retraso leve. Dedicarle mucho tiempo a ellos significa restarle el tiempo a los demás. (M, M, 47, IN)</i>
	<i>Con todo niño nos toca algo, nos toca mirar algo, nos toca mirar el estilo y ritmo de aprendizaje de cada uno tanto para los regulares como para los incluidos, nos toca manejar ese aspecto.</i>
	<i>En cuanto a la evaluación y promoción, a ellos se les evalúa su ritmo, sus capacidades, lo que hayan logrado en el año. Entonces nosotros decimos si está apto para que vaya al otro grado; vamos a seguir con él y vamos a afianzar esto; esto ya lo sabe, mirando qué le vamos a profundizar en las cosas que quedaron pendientes. (M, M, 47, IN)</i>
	<i>Yo tengo una especialización en discapacidad pero en últimas el título nada da. El título no da nada, a uno le toca, porque usted qué saca con tener el título si no tiene el corazón y no se pone las pilas a practicar; aunque uno como en toda universidad aprende es con la experiencia, allá la teoría muy rica porque la especialización es lea y lea, pero si uno no practica, no sirve de nada. (M, M, 47, IN)</i>
	<i>A los primeros que hay que educar es a los padres, ellos no aceptan la mayoría de las veces que los niños tienen su discapacidad, entonces por eso no los llevan al neurólogo ni al psicólogo, ni a ningún lado, porque ellos no lo aceptan. (M, M, 47, IN)</i>
<i>Si el niño aprende a leer, hace casi todo lo que los demás, hay que ayudarlo en análisis, pues en matemáticas ya los problemas le costarán pero podrá hacer algunos básicos. Si el niño lee es más fácil, es factible que las guías la resuelva casi en su totalidad. (E, M, 49, IMF)</i>	

### Continuación Cuadro 3

CATEGORÍA	APARTADOS DE LOS RELATOS QUE SOPORTAN LAS CATEGORÍAS
Quehacer pedagógico del docente en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva	<i>Tenemos el caso de una niña que se graduó de primaria en esta sede, y continuó secundaria en El Limonar, que la mamá estaba desesperada porque desafortunadamente en secundaria no tienen la paciencia que uno de profesor tiene con ellos. Porque allá es tipo hora cátedra se acabó la clase, se acabó, chao, mientras que acá uno tiene toda la mañana para dedicarles a ellos. (M, M, 47, IN)</i>

### 7.3.2. Patrones comunes y tendencias

Cuadro 4. Patrones Comunes y Tendencias

CATEGORÍA	PATRÓN COMÚN	RELATOS QUE SOPORTAN EL PATRÓN COMÚN
Apoyos y barreras para el aprendizaje de estudiantes con discapacidad cognitiva	Los niños con discapacidad cognitiva aprenden hasta cierto punto	<p><i>Hay niños que avanzan con refuerzo permanente, pero hay otros que llegan a un punto donde ya no avanzan más. (C, M, 48, ID)</i></p> <p><i>Acá en la I.E. uno trabaja con estos niños con discapacidad cognitiva. La docente de apoyo nos ayuda y uno trata de mirar cómo llegarles. Es como todo, hay algunos que pueden, otros sinceramente es complejo por, la gravedad de lo que tienen, diferentes situaciones. (E, M, 49, IMF)</i></p> <p><i>Aquí se les ha recomendado a los padres que lleven a los niños a terapias, y ellos han acudido a eso, y ya al final se tuvieron que ir por que ya estaban muy grandecitos, porque ya la edad de ellos, ya estaban extra edad, pero pues ellos ya aprendieron otras cosas, como panadería, entonces se desarrollan en otras actividades. Estos niños tenían por lo general discapacidad cognitiva leve. (A, M, 60, IM)</i></p>
	Falta apoyo por parte de la familia	<p><i>Usted no sabe lo que brega uno acá (sic), para decirle al papá: mire su hijo tiene un compromiso, mire que tiene esto, mire que vamos a trabajar, el niño tiene que recibir terapias de lenguaje...". Entonces llega la mamá: "¡yo no voy a hacerle la terapia porque para qué...! ¡yo ya me cansé, uno tiene que madrugar, eso hay que hacer, es que no le mandan, es que...!" (C, M, 45, IMF)</i></p> <p><i>Tenemos el caso de un chico en estos momentos. El trabajo con la familia es difícil, no hay ningún tipo de acompañamiento, hasta en su parte personal. Se le dejan trabajos adicionales para que en casa le refuercen pero al otro día llega tal como se le enviaron, con nada resuelto. La verdad es difícil, muy difícil, sin ningún apoyo terapéutico, familias donde hay consumo, robo, familiares en la cárcel. (E, M, 49, IMF)</i></p>

Continuación Cuadro 4

CATEGORÍA	PATRÓN COMÚN	RELATOS QUE SOPORTAN EL PATRÓN COMÚN
Apoyos y barreras para el aprendizaje de estudiantes con discapacidad cognitiva	Falta apoyo por parte de la familia	<i>Hay otros niños con los que se han alcanzado algunos logros en la parte académica, como es el caso de niños que por ejemplo han tenido que hacer dos y hasta tres grados del nivel de preescolar para dejar aprendizajes significativos en ellos, y lo que yo veo en el transcurso de la experiencia que yo tengo, en la parte de la inclusión, es la falta de apoyo en el compromiso de los papas. (N, M, 49, IN)</i>
	La inclusión educativa no continúa en secundaria	<i>Ellos salen leyendo, sumando, restando, multiplicando, dividiendo, haciendo problemas, pero al terminar la primaria se pierde la continuidad y el niño queda fuera de su medio y este medio es bien pesado, queda al libre albedrío y se nos han perdido. (C, M, 45, IMF)</i>
		<i>El Estado o la familia deberían ayudarnos en esa parte, porque cuando los niños llegan aquí se les tiene mucha paciencia, pero llegan a sexto grado y ya no hacen nada más. (C, M, 48, ID)</i>
		<i>Cuando los niños con discapacidad cognitiva terminan primaria, tienen la opción de entrar al colegio, a El Limonar. Incluso hay niños que están en el colegio, que han llegado allá, pero a El Limonar, porque esto pertenece a El Limonar, sin embargo de los procesos de estos niños está más informada la coordinadora, porque ella les hace seguimiento, porque igual hay niños que dependiendo de su discapacidad ellos llegan a un momento en que ya, como dicen, su cabecita no les dio más y ya hasta ahí llegaron. (N, M, 49, IN)</i>
	La flexibilidad curricular favorece el aprendizaje	<i>Para los niños con discapacidad cognitiva es más difícil alcanzar estos logros, pero con la flexibilidad curricular ellos se promueven. Si se hace necesaria la repitencia, se repite por lo menos una vez el grado. (G, M, 55, IM)</i>
		<i>En conclusión, las actividades son las mismas para todos, a través de la flexibilidad curricular se le permite al niño que llegue hasta donde pueda y nosotras le apoyamos con el refuerzo. (C, M, 45, IMF)</i>
		<i>En cuanto a las actividades o adaptaciones que se realizan en el aula, algunos con apoyo de uno logran realizarlas, pero definitivamente las guías deben ser adaptadas para estos niños, aunque en realidad pocas veces se puede, uno trata y aquí la docente de apoyo nos dice cómo, pero es demandante el hacer una guía adaptada. (E, M, 49, IMF)</i>
Se carece de material didáctico y recursos tecnológicos	<i>Los niños con discapacidad cognitiva necesitan demasiado material que puedan manipular, demasiado material didáctico, y desafortunadamente no lo tienen acá, por eso nos toca con ellos: "bueno padre de familia traiga en cartoncitos cinco veces el uno, cinco veces el dos, cinco veces el tres, cinco veces la A...", para tratar de formar números y que los lean; para tratar de formar palabras y que las lean; frases y que las lean; pero desafortunadamente los padres que menos colaboran son ellos, entonces los niños resultan afectados. (M, M, 47, IN)</i>	

Continuación Cuadro 4

CATEGORÍA	PATRÓN COMÚN	RELATOS QUE SOPORTAN EL PATRÓN COMÚN
<p>Apoyos y barreras para el aprendizaje de estudiantes con discapacidad cognitiva</p>	<p>Se carece de material didáctico y recursos tecnológicos</p>	<p><i>En cuanto a material para el trabajo con niños con discapacidad cognitiva, yo no veo, ni material que hayan traído. Para aceleración sí, pero para el tema de discapacidad, no he escuchado que hayan traído. (A, M, 60, IM)</i></p>
		<p><i>En cuanto a los recursos destinados para el trabajo con estos niños, no los destina el colegio, eso lo manda Conpes Centro Nororiente, Ministerio de Educación. Conpes Centro Nororiente dispone de una canasta, se llama canasta básica, donde dice ustedes tienen derecho a este dinero, entonces pasa la solicitud a Secretaría de Educación: "necesitamos material, tal cosa, tal otra"; este año con esa canasta básica compramos el computador, la grabadora, el dvd. Los recursos tecnológicos de la institución, son muy pobres. (C, M, 45, IMF)</i></p>
<p>Apoyos y barreras para la participación de estudiantes con discapacidad cognitiva en el entorno escolar</p>	<p>La familia debería jugar un papel importante</p>	<p><i>Vemos que la familia debería jugar un papel importante, pero aquí es difícil contar con el compromiso de los padres. Acá lastimosamente las familias envían sus hijos para que les den el subsidio de Familias en Acción, obviamente no todas, pero sí es muy marcado el abandono en el que tienen a los niños. La colaboración es muy poca. (E, M, 49, IMF)</i></p>
		<p><i>Los padres saben sobre discapacidad, porque aquí se hacen talleres, aquí se les explica a los papás, se les concientiza en que sus hijos también necesitan estar relacionados con otros niños, pero los padres fallan en asegurarse de que reciban atención en la parte clínica. (N, M, 49, IN)</i></p>
		<p><i>En la institución los niños con discapacidad cognitiva participan, se integran, ellos entienden las normas de convivencia, obviamente con la colaboración de los padres, cuando los padres se integran, porque si hay apoyo y hay excelencia ellos avanzan. (C, M, 48, ID)</i></p>
	<p>Se ha aprendido a vivir con los niños con discapacidad</p>	<p><i>En la parte social, la parte de integración, la parte de aceptación de los otros niños, se ha aprendido a convivir con los niños con discapacidad. Los otros niños los protegen, les tienen alguna consideración...(N, M, 49, IN)</i></p>
		<p><i>Ellos se encuentran bien en cuanto a lo social, se llevan bien con sus compañeros, es agradable. (C, M, 48, ID)</i></p> <p><i>Se puede decir que en el tema de la sensibilización de los miembros de la comunidad educativa de nuestra I.E., ya todos están sensibilizados. Ya los padres de familia a los niños los han sacado, no los esconden, aunque muchos papás saben que sus hijos tienen su problema pero no se preocupan. (G, M, 55, IM)</i></p>
<p>Faltan profesionales de apoyo</p>	<p><i>Aquí con amor tratamos a todos de darle lo mejor. Sí debería haber cierto trabajo por parte de Orientación con las familias, pero es muy difícil por la cantidad de niños y sedes que se debe visitar. (E, M, 49, IMF)</i></p>	



Continuación Cuadro 4

CATEGORÍA	PATRÓN COMÚN	RELATOS QUE SOPORTAN EL PATRÓN COMÚN
<p>Apoyos y barreras para la participación de estudiantes con discapacidad cognitiva en el entorno escolar</p>	<p>Los niños no están integrados, están incluidos</p>	<p><i>Acá los niños con discapacidad cognitiva no están integrados, están incluidos. (M, M, 47, IN)</i></p>
		<p><i>La inclusión educativa de estos estudiantes está funcionando bien en la institución, y si hubiera oportunidad de que alguien quisiera ayudar más, pues mucho mejor. (C, M, 48, ID)</i></p>
		<p><i>Más adelante vino la Ley, ya el Ministerio dijo no más segregación, vamos a hacer inclusión, eso de recoger los niños, te estoy hablando de 15 a 20 años. Antes de la ley ya se había iniciado, porque la preocupación de la profesora Graciela era: "¿por qué mi hijo tiene que ir a un centro especial? ¿Porque si mi hijo aprende tengo que segregarlo?, y él niño leyó, él aprendió a leer y ella empezó a estudiar mucho con lo de estimulación precoz. Ella sacaba niños de 4 años leyendo y competentes lectores. (C, M, 45, IMF)</i></p>
	<p>El proceso de inclusión se corta en bachillerato</p>	<p><i>Luego de terminar la primaria, ellos van saliendo en el trayecto del bachillerato. Bachillerato es diferente. Acá en primaria es diferente, uno está pendiente de ellos; cuando están tristes uno les pregunta, ellos le cuentan a uno, igual es que en el bachillerato el docente dicta su clase y sale. Esta es la única sede que maneja inclusión, todos los niños nos los mandan a Buenos Aires, y no solo los niños con discapacidad, sino que nos mandan los más indisciplinados y extra edad. (A, M, 60, IM)</i></p>
		<p><i>Un caso significativo que tenemos en estos momentos, es el de un niño que consume drogas y delinquiendo, porque aquí no tenemos vocacionales, nos hemos propuesto, hicimos el proyecto, no, hicimos el proceso para que nos atendieran. Hablé por teléfono con las encargadas de las capacitaciones en el Sena, le enviamos el niño, le pedí cómo hacemos el contacto; nunca llegó el contacto, nunca se vio que el Sena tuviera una disposición para decir vamos hacer el trabajo después de que los niños salen allá, que ya salen o los enviamos con proceso lectoescritor y matemático hasta donde alcance. (C, M, 45, IMF)</i></p>
		<p><i>Entonces, ¿qué pasa con estos niños que pasan a bachillerato? Esta niña que mencionaba desertó a los cuatro meses, porque ella le pedía que le repitieran, entonces ellos desafortunadamente, no sé si era con todo el mundo o con ella porque la veían que era con necesidades educativas especiales, la ignoraban, entonces la niña se sintió mal y desertó. M, M, 47, IN)</i></p>

Continuación Cuadro 4

CATEGORÍA	PATRÓN COMÚN	RELATOS QUE SOPORTAN EL PATRÓN COMÚN
<p>Apoyos y barreras para la participación de estudiantes con discapacidad cognitiva en el entorno escolar</p>	<p>La necesidad de una educación ocupacional</p>	<p><i>Hay otras opciones, se les sugiere por ejemplo trabajar la parte vocacional, laboral, orientada ya a una vocación, porque digamos ya la parte académica hasta ahí llegaron. (N, M, 49, IN)</i></p>
		<p><i>Para el apoyo a estos estudiantes con discapacidad cognitiva, debería haber un programa más vocacional, mas vocacional artístico, para rescatar las potencialidades y enseñar con terapias. En la escuela no somos ni debemos hacer eso, la escuela nos ciñe a la parte pedagógica solamente, por eso se supone, con toda la legislación existente, que es un compromiso. (C, M, 45, IMF)</i></p>
		<p><i>Estos niños aquí a veces repiten primero segundo, tercero, y se amañan en la escuela, ellos no quisieran irse de la escuela, pero ya nosotros no podemos hacer más por ellos, ya nosotros llegamos hasta donde podemos: que ellos escriban el nombre, que ellos se integren en momentos significativos, pero entonces ya ellos deberían ocuparse en la parte ocupacional y allí ya no tenemos quien realmente nos colabore. (C, M, 48, ID)</i></p>
<p>Política pública de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva</p>	<p>Faltan más profesionales de apoyo</p>	<p><i>La ley dice que debe existir un grupo interdisciplinario apoyando, pero ni siquiera tenemos la orientadora aquí para apoyarnos, y es entendible, por el volumen de estudiantes y sedes, que solo venga algunos días en el mes, porque a veces no alcanza a venir en la semana. Entonces así las cosas no solo puede recaer la responsabilidad en nosotras como educadoras. (E, M, 49, IMF)</i></p>
		<p><i>Se puede decir que se agradece el esfuerzo que han hecho por lo menos por sostener una maestra de apoyo, que es muy valiosa para estos niños. Sin embargo nos hacen falta más cosas, por ejemplo nosotros necesitamos apoyo de psicología, nos hace mucha falta, nosotros no tenemos otros profesionales, por ejemplo hay niños que necesitan terapia ocupacional, de lenguaje, es decir, se necesita más apoyo del sector salud. (C, M, 48, ID)</i></p>
	<p>Faltan capacitaciones pertinentes en discapacidad</p>	<p><i>Nosotros recibimos algunas capacitaciones pero no se ha cumplido el objetivo, lo que se espera para trabajar la inclusión. Una vez tuvimos un taller pero exclusivamente para el trabajo con niños sordo ciegos, pero en sí nada más. Yo llevo como diez años acá y no nos han dado la capacitación que necesitamos. (C, M, 48, ID).</i></p>

Continuación Cuadro 4

CATEGORÍA	PATRÓN COMÚN	RELATOS QUE SOPORTAN EL PATRÓN COMÚN
<p>Política pública de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva</p>	<p>Faltan capacitaciones pertinentes en discapacidad</p>	<p><i>El gobierno invierte mucha plata en capacitaciones. En inclusión no ha habido en este año, no hay nada por parte ni de la Alcaldía, ni del gobierno en general, pero pues la verdad de 20 capacitaciones en general de cualquier tema solo una se salva. La mayoría son superficiales e ideales, ponentes descontextualizados, y uno al final ni pone interés. A mí casi no me gustan, yo me capacito por mis propios medios, vamos al congreso de necesidades educativas y nos retroalimentamos con las compañeras o investigamos. (E, M, 49, IMF).</i></p>
		<p><i>Las docentes hemos recibido capacitaciones en otras temáticas, pero no hemos recibido capacitación en el tema de discapacidad desde el año pasado. De pronto las maestras de apoyo son las que reciben las capacitaciones, pero ya nosotros es por iniciativa que cada uno busca estudiar o capacitarse en el tema, como coger su niño y buscar información para ayudarlo, pero nosotros sí hicimos bastantes talleres y diplomados para trabajar con niños con discapacidad con la Surcolombiana. Ahí tenemos lo que cada una hemos arañado, pero nosotras no hemos vuelto a ser llamadas a capacitación. (A, M, 60, IM)</i></p>
	<p>El gobierno debe enviar más recursos para el trabajo de inclusión en la I.E.</p>	<p><i>Los recursos que envía el estado, son muy pocos y no los dejan manejar. Lo último que mando el Ministerio ¿dónde está?, guardado, porque le colocan “no rayar”. (G, M, 55, IM).</i></p>
		<p><i>Ahorita tenemos que hacer una nueva solicitud, hay que comprar rompecabezas porque ya están desactualizados, están viejitos, porque se han perdido fichas y porque queremos unos menos difíciles. Tenemos unos muy difíciles y unos muy fáciles, queremos los intermedios, renovarnos. Pero esto hay mucho material que lo dio fue el departamento, irónicamente no lo dio el municipio, nunca tienen plata para nada. Siempre nos dicen que va a llegar un dinero para material. En cuanto a nivel monetario sí nos han tenido en cuenta, pero exaltaciones que uno vea que se elogie lo que se hace por estos niños nunca se han hecho, ya que el trabajo es mucho. Y sobre todo con la EPS, y lo digo así que tenemos ¡más problemas con Comfamiliar, comfamiliar no nos hace trabajo de acompañamiento. Con las otras EPS que hemos tenido, no me quejo de Caprecom, Susalud, no me quejo de Cafesalud, que a los niños los manda a refuerzos a una fundación. Comfamiliar ni siquiera los quiere pasar por psicólogo para la valoración. (C, M, 45, IMF)</i></p>
		<p><i>El estado plantea la política de inclusión, pero no manda recursos. Porque sí hay un computador, unos rompecabezas y algunas cosas mínimas, pero cada salón debería tener dotaciones como el aula de apoyo. (E, M, 49, IMF)</i></p>

Continuación Cuadro 4

CATEGORÍA	PATRÓN COMÚN	RELATOS QUE SOPORTAN EL PATRÓN COMÚN
<p>Política pública de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva</p>	<p>El gobierno debe enviar más recursos para el trabajo de inclusión en la I.E.</p>	<p><i>En cuanto a la política pública todo se queda en papeles. Todo queda en papeles, aquí legislan, salen las leyes, salen los decretos, cada uno es a lucirse, cada uno es a decir con bombos y platillos “lanzamos”, como ahora lanzaron la ley de convivencia escolar. Bombos y platillos, ¿pero qué?, ¿dónde está el trabajo que se está haciendo con familia? Yo coincido con una médica que atiende a mi hijo, dice que ya no tenemos hogares, hay familia, pero la diferencia de familia a hogar es grande. (C, M, 45, IMF).</i></p>
		<p><i>Acá vinieron e hicieron promesas en enero o marzo, de que iban a traer una profesora exclusivamente para ellos y tampoco, mentiras, entonces el gobierno simplemente quiere es descargarse de ellos. Es injusto, porque los niños merecen un trato mejor, una educación personalizada, pero pues uno ante eso ni modo. (M, M, 47, IN).</i></p>
		<p><i>En cuanto al apoyo que requiere este programa de inclusión, es necesario que si es una política se sensibilice más sobre esto. La verdad, yo soy docente porque quise, pero yo no decidí enseñarle a un niño con discapacidad; llegué aquí y con cariño me tocó empezar a aprender, pero no todo el mundo lo hace de esa forma, y es difícil cuando se siente que se le impone y además no están dadas todas las condiciones para hacerlo bien. (E, M, 49, IMF)</i></p>
<p>Quehacer pedagógico</p>	<p>La familia es de gran importancia en el proceso de inclusión educativa</p>	<p><i>La Misión del docente es comprometerse con la orientación en la formación académica e integral del estudiante. Uno se involucra con el estudiante y de paso con la familia, con ellos se hace un trabajo en equipo. (C, M, 48, ID)</i></p>
		<p><i>A los primeros que hay que educar es a los padres, ellos no aceptan la mayoría de las veces que los niños tienen su discapacidad, entonces por eso no los llevan al neurólogo ni al psicólogo, ni a ningún lado, porque ellos no lo aceptan. (M, M, 47, IN)</i></p>
		<p><i>Yo sostengo que para el niño que llega aquí se debe hacer un trabajo grande con la familia, con los padres, no venirlos a tirar aquí como parqueadero, porque en eso nos convertimos, en parqueaderos. Vienen y nos lanzan los niños aquí y piensan: “nos los tienen divinamente, no pagamos nada, solo una cuota de participación y aseo”. (C, M, 45, IMF)</i></p>

Continuación Cuadro 4

CATEGORÍA	PATRÓN COMÚN	RELATOS QUE SOPORTAN EL PATRÓN COMÚN
Quehacer pedagógico	Las docentes son recursivas y creativas	<p><i>Aquí las maestras soy muy curiosas, ellas son creativas en su experiencia, en la necesidad para que estos muchachos aprendan. Hacen de todo, manejan el ábaco, valor posicional, el 7 qué lugar ocupa. Ellas manejan mucho la parte artística porque ellas saben la importancia de la parte motriz: motricidad fina, que ayuda a hacer los conectores cerebrales; también manejan la parte física, para ritmo, para seguir con pasos de todo; y yo hago lo de contenidos digitales con ellos. (C, M, 45, IMF)</i></p>
		<p><i>Este año no he tenido niños con discapacidad, pero los otros años sí he tenido niños con discapacidad: bastantes ya grandecitos tuve a Fernando, Lina y a Maicol, y pues a ellos se les hace un tratamiento diferente, por ejemplo los temas que trabajábamos con los otros niños a ellos se les trabajaba mas con gráficas, imágenes, dibujos para que ellos colorearan; ellos transcribían, pero pues no leían. (A, M, 60, IM)</i></p>
		<p><i>Es muy difícil cuando no se cuenta con los recursos, uno se siente impotente, pero así y todo se ven cosas. Por supuesto que uno trae material y mira estrategias para hacer una clase más rica. (E, M, 49, IMF)</i></p>
	Existe un trabajo interdisciplinario entre docente de aula y docente de apoyo	<p><i>La docente de apoyo es la que se encarga de trabajar con los estudiantes con discapacidad de forma individual, pero nosotros los docentes trabajamos con ellos en el aula. Lo que he observado es que la docente de apoyo maneja material didáctico, y trabajan en valores, manualidades, rompecabezas. Para la evaluación nos reunimos todos los docentes y valoramos el caso. (C, M, 48, ID)</i></p>
		<p><i>En la institución se aplican los planes de mejoramiento a estos estudiantes. Con la maestra de apoyo, mejor dicho ellas se encargan de hacer esos planes de mejoramiento; es más, ellas nos ayudan con otros niños del aula. Le decimos a la maestra de apoyo que nos colabore con uno que otro niño que presenta alguna dificultad académica, ella se lo lleva y le hace talleres de apoyo. (A, M, 60, IM)</i></p>
		<p><i>Cuando hablo de que las docentes “me dan sopa y seco” me refiero a que ellas tienen más experiencias, ellas la tiene en el aula, más que uno, ellas tienen cinco horas académicas de las cuales cuatro son diarias, para un total de 20 o 22 horas. Pasan generalmente con el niño que lo tienen en el aula, ellas saben más sus afinidades más sus debilidades, sus gustos, entonces dicen: “es más por este lado”, “trabájale por este otro”. El trabajo, reconozco que lo hacen más ellas, entonces yo digo “listo nos vamos a enfocar en formas contables” o “le voy a reforzar lectoescritura”; por ejemplo: saco la actividad y le digo “trabaje la consonante tal y tal o trabaje las combinaciones”. (C, M, 45, IMF)</i></p>

Continuación Cuadro 4

CATEGORÍA	PATRÓN COMÚN	RELATOS QUE SOPORTAN EL PATRÓN COMÚN
Quehacer pedagógico	En secundaria no hay continuidad en el proceso de inclusión	<i>Aquí desde preescolar hasta quinto se trabaja, pero en secundaria poco se apoya, se pierde todo ese trabajo que hacemos con los niños. (G, M, 55, IM)</i>
		<i>Para mí es importante lo que hago y cada día doy lo mejor de mí, pero las condiciones lo hacen difícil y por parte del gobierno no hay garantías. Como le he dicho antes, debe haber psicólogos y otros profesionales que apoyen a estos chicos, entonces nada de lo que uno haga se ve, por ejemplo aquí en bachillerato ya no hay inclusión, el proceso se corta por muchas razones: son extra edad; se hacen más grandes las dificultades año tras año; en la calle encuentran otras cosas que les generan ingresos, en caso de trabajos honrados o delinquiendo; otros se van al consumo; la verdad es que uno no sabe qué hacer, pero bueno, uno hace y a veces mucho, pero nadie lo ve, el trabajo no es valorado. (E, M, 49, IMF)</i>
		<i>Tenemos el caso de una niña que se graduó de primaria en esta sede, y continuó secundaria en El Limonar, que la mamá estaba desesperada porque desafortunadamente en secundaria no tienen la paciencia que uno de profesor tiene con ellos. Porque allá es tipo hora cátedra se acabó la clase, se acabó, chao, mientras que acá uno tiene toda la mañana para dedicarles a ellos. (M, M, 47, IN)</i>
	El afecto que brinda el docente a sus estudiantes es importante	<i>El afecto que pueda brindar el docente es importante, más en estos niños, donde sus padres no están o nunca se responsabilizaron por ellos; madres que se consiguen un segundo o a veces tercer esposo, y ese niño pasa a otro plano; súmele si tiene problemas, pues es el tontico y la carga. (E, M, 49, IMF)</i>
Formación en discapacidad en las carreras universitarias de docencia	<i>Creo que es necesaria más sensibilización desde la universidad. Yo por ejemplo jamás vi algo relacionado en mi carrera. La verdad cuando llegué aquí fue empezar de cero y aprender muchas cosas. (E, M, 49, IMF)</i>	

#### 7.4. FASE INTERPRETATIVA

A través del análisis de los relatos de los actores del estudio, se encuentra que está muy arraigada en los docentes la representación social de que **FALTA UN MAYOR COMPROMISO DE LOS PADRES DE FAMILIA EN EL PROCESO DE INCLUSIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA**. Esta representación se encuentra presente en la mayoría de relatos de las docentes, y da cuenta de cómo una gran cantidad de procesos educativos se ven truncados por dicha falta de apoyo.

Las docentes del estudio entienden que sin el apoyo de las familias, el quehacer pedagógico con los estudiantes con discapacidad cognitiva se dificulta en extremo, y a su vez observan que en el caso contrario, cuando hay apoyo, se consiguen avances significativos.

Procesos tan determinantes como el diagnóstico, terapia y rehabilitación de los estudiantes, se ven impedidos en muchas ocasiones por la negligencia de los padres de familia. El docente entonces, se ve abocado a realizar su labor pedagógica con estudiantes que tienen discapacidad cognitiva pero no han sido diagnosticados, lo cual no permite orientar las acciones pedagógicas con una mayor precisión. A estos estudiantes sin diagnóstico, se les ha dado el apelativo de “goles”, haciendo referencia a que los padres, sea por negligencia, descuido o viveza, matriculan en la institución niños aparentemente sin discapacidad, pero de los cuales mediante la observación es posible inferir la presencia de dicha condición.

El acompañamiento en las actividades que se dejan para desarrollar en la casa, también falta en muchos casos por parte de las familias, según lo dejan ver varias docentes en su relato. Esta falta de acompañamiento dificulta los aprendizajes en los niños con discapacidad cognitiva.

Las representaciones de las docentes acerca de la falta de compromiso de los padres, se leen claramente en opiniones y creencias como la de que el colegio es solo un parqueadero donde los padres descargan a los hijos para estar más tranquilos, o la de que solo los tienen estudiando para cobrar el subsidio de familias en acción. Lo que se advierte, a juicio de los investigadores, es que tales concepciones pudiesen influir en la relación docente-padre de familia, propiciando eventualmente el conflicto y la ausencia del buen trato. De ser así, se considera que los mayores perjudicados serían los estudiantes, ya que una buena relación y comunicación entre docentes y padres de familia, redundaría en mejores procesos educativos, ya que unos y otros deberían dirigir sus esfuerzos hacia la consecución de ese objetivo.

Un elemento importante se observó en el relato de una de las docentes del estudio, el cual a juicio de los investigadores tiene gran relevancia. La docente hablaba de la importancia de brindar afecto a algunos estudiantes, cuyas familias no lo proporcionan. Como bien se sabe, los niños requieren del afecto de los padres para su sano desarrollo mental y emocional, y por ende para el éxito escolar, por esa razón la docente considera importante dentro de su labor, el trato afectivo, como una forma de suplir en alguna medida las carencias que vienen del hogar.

Las características sociales, económicas y culturales del contexto de la I.E., podrían ayudar a explicar la falta de apoyo por parte de algunos padres, como se puede leer en el relato de algunas docentes del estudio. Situaciones de

marginalidad, drogadicción, delincuencia, se encuentran presentes en la cotidianidad de algunas familias.

A pesar de lo arraigada que se encuentra en las docentes, la representación de la falta de apoyo familiar, debe decirse, que también se evidencia en los relatos, aunque en menor medida, lo positivo que resulta para su labor cuando el compromiso y el acompañamiento de la familia existe, lo cual hace pensar que este factor es de vital importancia para la labor de inclusión que se lleva a cabo en la I.E. Por lo tanto, estas representaciones sugieren que existe una realidad, y es que el apoyo de la familia es fundamental, pero también existe la posibilidad de que ese apoyo aumente, y en ese aspecto las docentes coinciden en que se debe desarrollar un trabajo pedagógico orientado a las familias, el cual consideramos, debe ser pertinente y debe originarse en el conocimiento del contexto de la comunidad y sus necesidades particulares.

Una segunda representación social de las docentes del estudio, hace referencia a que **FALTA MÁS APOYO DE LA SEDE PRINCIPAL, Y DE LOS GOBIERNOS NACIONAL Y LOCAL.**

La inclusión educativa en la Sede Buenos Aires, con todas las dificultades que dicho proceso conlleva, se viene realizando desde hace ya varios años. Las docentes del estudio en sus relatos, dan cuenta de significativos logros que han resultado de dicha labor. Sin embargo, en sus relatos se puede percibir cierto aire de encontrarse en abandono, por la falta de apoyo de diferentes sectores, como si tuvieran que trabajar en soledad y no se valorara su labor.

Ejemplo de lo arriba mencionado, lo constituye el hecho de que la inclusión educativa aún no es una realidad en la I.E. El Limonar a nivel de secundaria. En palabras de las docentes, la inclusión educativa debería darse en la sede principal, ya que es la I.E. la que ha adoptado en su misión educativa la inclusión de estudiantes con discapacidad. Sin embargo, en la actualidad, se encuentra que los procesos de inclusión iniciados en la Sede Buenos Aires con estos estudiantes no encuentran continuidad en la sede principal.

Lo anterior se debe en gran parte, según lo evidencian los relatos de las docentes, a que las relaciones maestro-alumno son de una naturaleza más distante entre el alumno y el profesor de secundaria, que las relaciones entre alumno y profesora de primaria. El docente de secundaria es un docente con características de catedrático, que enseña en muchos grados, cambiando de salón a cada hora, mientras que la docente de primaria tiene la oportunidad de compartir toda la jornada con sus estudiantes.

Como lo indican las docentes de la sede Buenos Aires, aún la comunidad educativa de la sede principal no se encuentra sensibilizada acerca de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva, lo cual consideran



inapropiado, ya que ambas sedes hacen parte de la misma institución, y por lo tanto comparten la misma visión y proyecto educativo institucional.

El seguimiento hecho a estudiantes que ingresan a la sede principal, en el nivel de secundaria, demuestra que en la gran mayoría de los casos, los estudiantes terminan desertando por falta de apoyo para su proceso de inclusión. Esta representación está contenida en los relatos de la mayoría de las docentes del estudio, quienes ven como lamentablemente los procesos que iniciaron y los logros que alcanzaron, se pierden en un escenario que no responde a las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad cognitiva.

Surge entonces, según los docentes, la necesidad de que existan programas vocacionales y ocupacionales para la formación de estudiantes que, bien sea por su condición de discapacidad cognitiva, o por la falta de escenarios escolares inclusivos en secundaria, no pueden avanzar más académicamente.

Si bien existe una política pública de inclusión, con una rica base filosófica, que tiene su en ideales tan nobles como el respeto a la diversidad, los derechos humanos, y la igualdad de oportunidades, en los relatos de las docentes del estudio se observa que los recursos y el apoyo destinados por el gobierno para lograr esos ideales son insuficientes.

Capacitaciones poco pertinentes, promesas no cumplidas, falta de estímulos, son algunos de los aspectos que se observan en la crítica que los docentes hacen al estado colombiano y el gobierno local. En ese orden de ideas, las representaciones que más predominan en los docentes a la hora de referirse al papel del sector público en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva, son de inconformidad.

El sector de la salud no está exento a estas críticas presentes en el relato de las docentes. Demoras y dificultades en la valoración, diagnóstico y tratamiento de los niños con discapacidad, se suman a la ya mencionada negligencia de algunos padres, para hacer el escenario más complicado aún.

La falta de materiales didácticos y recursos tecnológicos, dificulta también el trabajo en la sede Buenos Aires, según lo manifestado por las docentes, razón por la cual siempre están a la expectativa de recibir mayor apoyo para recursos educativos que beneficien a los niños con discapacidad.

Finalmente, se puede decir que las representaciones de las docentes del estudio acerca de la falta de apoyo institucional y gubernamental, confirman lo que ya se infería antes de iniciar el estudio, y es que existe una brecha entre los ideales planteados en los documentos de política pública de inclusión educativa para estudiantes con discapacidad y lo que se observa en la cotidianidad de los ambientes escolares.

Una tercera representación que emergió con fuerza dentro de los relatos de las docentes del estudio, se refiere a que ***LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL LIMONAR SEDE BUENOS AIRES ES UNA INSTITUCIÓN INCLUSIVA.***

En esta representación, en contraste con el tono de inconformidad de las anteriores, se observa satisfacción con la labor realizada, así como orgullo y sentido de pertenencia por el trabajo individual y colectivo de las docentes de la sede.

En primer lugar, es dado observar en los relatos de las docentes del estudio, que existe una vocación genuina por el trabajo con niños con discapacidad cognitiva. En las docentes existe la convicción de que los estudiantes tienen potenciales por desarrollar, y se considera que la inclusión educativa es necesaria, para el desarrollo de aprendizajes académicos y sociales en estos niños.

Existe una representación fuerte que emergió de muchos relatos de las docentes del estudio, y se refiere a los inicios de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la sede Buenos Aires. Las docentes refieren como esta institución empezó a ser inclusiva, aún antes de que la política pública de inclusión existiera. Relatan la gesta de la profesora Graciela, precursora de la inclusión en la institución, quien movida por la necesidad de brindar atención educativa a su hijo con Síndrome de Down, se propuso transformar la escuela en una institución que incluía a las personas con discapacidad. Relatan las docentes que Graciela iba a las casas y convencía a los padres de que enviaran a sus hijos con discapacidad a la escuela.

Con la llegada de la política pública de inclusión, y la gestión de las docentes de la sede Buenos Aires, fue posible contar posteriormente con la docente de apoyo, profesional de gran importancia en los procesos de inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad cognitiva.

En los relatos, tanto de la docente de apoyo entrevistada, como de las docentes de aula, se observa que existe un trabajo interdisciplinario que facilita la inclusión educativa de los estudiantes, no obstante algunas docentes son de la opinión de que la docente de apoyo también tiene sus limitaciones, por razones de tiempo, dada la gran cantidad de estudiantes que debe atender.

Las docentes coinciden en afirmar que la comunidad educativa se encuentra sensibilizada acerca de la convivencia con los niños con discapacidad. Los otros estudiantes, según refieren, en la mayoría de los casos son solidarios con sus compañeros que tienen discapacidad cognitiva u otros trastornos como autismo. Por esa razón en varios relatos las docentes muestran ser de la opinión de que en la sede Buenos Aires los estudiantes se encuentran incluidos, más que integrados. Una mayor sensibilización con los padres, es la oportunidad de mejoramiento más apremiante, según se deduce de los relatos de las docentes en este tema.

En medio de la falta de apoyo, las docentes de la sede Buenos Aires continúan con su labor, conscientes de su responsabilidad, y la tradición que tiene la institución en el trabajo de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad.

## **7.5. HIPÓTESIS INTERPRETATIVA**

En la Institución Educativa El Limonar sede Buenos Aires existe la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva.

En la cultura institucional de la sede Buenos Aires está presente el elemento del respeto y el apoyo para las personas con discapacidad cognitiva, lo que hace que aunque se incorporen nuevos docentes y estudiantes a la institución, sean fácilmente sensibilizados al respecto.

La cultura institucional hace que las docentes tengan un gran compromiso por su labor, razón por la cual se han documentado en el tema de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, capacitándose a sí mismas, ante la ausencia de capacitaciones pertinentes por parte del sector público, articulando los conocimientos derivados de su experiencia, de las revisiones documentales, y del diálogo profesional con sus compañeras de trabajo.

Lo anteriormente mencionado permite que el programa de inclusión subsista en la institución, pese a la falta de apoyo de diferentes sectores como la familia, la misma sede principal de la institución, y los gobiernos nacional y local.

## **7.6. CONSTRUCCIÓN TEÓRICA**

Las representaciones de las docentes de la Institución Educativa el Limonar sede Buenos Aires sobre la inclusión hacen referencia a los apoyos y barreras para el aprendizaje. Denotan que conciben que son niños que pueden aprender con ciertos ritmos y con apoyos por parte de las docentes; por tanto sienten que su papel en el proceso del niño con discapacidad cognitiva es importante, pero que se requiere un trabajo articulado con la familia, sector salud y políticas de estado.

Bien lo menciona Ainscow y considera que la educación inclusiva permite acceso en un estado de derechos, es decir articulado y configurado no solo en el ámbito educativo, también cultural, social y político.

*“La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos*

*a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo”<sup>53</sup>*

Encontramos que las creencias de las docentes frente a un medio que evidencia desinterés o poco apoyo por parte de la familia, hace que sus prácticas o inmersión al medio las haga sentir que son ellas quienes están ahí para brindar un camino diferente, para que los estudiantes puedan creer que es posible ir a la escuela, compartir con sus compañeros y además aprender, por tanto desde el campo de las representaciones sociales se puede explicar cómo la organización axiológica que opera en las docentes sistematizada con las nociones a partir de sus prácticas en un medio con características socioeconómicas determinantes que las validan como sujetos con voz para integrarse y orientar desde su quehacer en el contexto dado, en palabras de Moscovici:

*“son sistemas de valores, nociones y prácticas que proporcionan a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo”<sup>54</sup>*

La autora Blanca Núñez nos brinda una visión global<sup>55</sup>. La configuración familiar en la antigüedad la cual proviene del latín “famulus”, que conlleva a una significación de sirviente o esclavo, es decir “un conjunto de esclavos y criados que sirven a un señor”, dicha conformación actualmente ha tenido una transformación radical, dado que la madre debe salir del círculo de “esclavos” para también ser proveedora o señora, lo que connota que los hijos asumen su crianza de alguna manera solos. Ahí entra la escuela como mediador social y configura la soledad que sienten las docentes del presente estudio frente a las funciones de la familia.

Además de ello la familia también vive un proceso crisis ante una situación inesperada que es un niño en situación de discapacidad, lo que conlleva a un proceso de duelo, posible aceptación y en muchos casos negación de esta realidad.

“La familia con un hijo con discapacidad, sus conflictos vinculares representa para las familias hacerle frente a las mismas, dónde se pone a prueba la madurez y el

---

<sup>53</sup> FERNANDEZ, Javier. Congreso Iberoamericano de educación-Metas 2021, Educación Inclusiva-La Educación Inclusiva como Utopía que nos ayuda a caminar. 2009. [en línea] citado por la UNESCO pág. 14.

<sup>54</sup> MOSCOVICI, Serge. Citado por ARAYA UMAÑA, Sandra. Las representaciones sociales: ejes temáticos para su discusión. Costa Rica: FLACSO, 2002. 27P. [en línea].[consultado 03 noviembre 2011]. Disponible en: <<http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf>>

<sup>55</sup> Blanca Núñez, “Familia y Discapacidad”, de la vida cotidiana a la teoría. Editorial Lugar. Año 2008.

fortalecimiento de las familias y la capacidad de respuesta de los miembros del grupo a los cambios que se producen.”<sup>56</sup>

También se encontraron opiniones de las docentes frente a la política inclusiva sujetas a sus prácticas y vivencias; sienten que no hay una validación de la inclusión, que aún está en un proceso inicial y que ellas solo son una parte del sistema que debe abordar la inclusión y la pluralidad, la representación social de las docentes está centrada en una política sin recursos, ni articulación de los sistemas.

Lo anterior es explícito en investigaciones de Representaciones Sociales en Ciudad De México. Las investigadoras <sup>57</sup> en sus hallazgos encontraron las limitantes que tienen las docentes en la presente investigación, siendo el hilo conductor las políticas poco mediadoras, desarticuladas o sin ejecutar.

“Las autoras concluyen que las representaciones sociales de las docentes colaboradoras remiten a que se sienten con muchas limitantes, poseen una percepción de carencia, falta de capacitación e información, sucediendo que los materiales bibliográficos son idealistas comparados con la práctica”<sup>58</sup>

Al dar cuenta de las representaciones sociales de los docentes sobre inclusión de niños con discapacidad cognitiva se puede evidenciar que le apuestan a asumirse como sujetos protagónicos en la educación y formación de sus estudiantes, acudiendo a la búsqueda continua de autoformación para continuar sensibilizando a las familias sobre el tema, a pesar de las limitantes políticas, sociales y económicas del medio.

---

<sup>56</sup> Blanca Núñez, “Familia y Discapacidad”, de la vida cotidiana a la teoría. Editorial Lugar. Año 2008.

<sup>57</sup> GARNIQUE, Felicita y GUTIÉRREZ, Silvia *“Educación Básica e Inclusión: Un Estudio de Representaciones Sociales”* México 2011

<sup>58</sup> GARNIQUE, Felicita y GUTIÉRREZ, Silvia *“Educación Básica e Inclusión: Un Estudio de Representaciones Sociales”* México 2011

## 8. CONCLUSIONES

El grupo de investigadores, de acuerdo con los resultados obtenidos en la investigación, puede concluir que:

Las representaciones sociales acerca de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva de los docentes de la Institución Educativa El Limonar sede Buenos Aires están relacionadas con la falta de apoyo de la familia para el buen desarrollo del trabajo con estos niños, por lo cual es la docente quien de acuerdo a su iniciativa y sensibilidad trabaja por ver avances positivos en estos estudiantes, esperando que la familia acompañe los procesos de inclusión.

Las representaciones sociales de los docentes acerca de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva se fundamentan en la falta de apoyo de los gobiernos nacionales y locales, ya que no se cuenta con el material didáctico ni las adecuaciones físicas pertinentes.

En las representaciones sociales de los docentes acerca de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva se encuentra la necesidad de que la sede principal de la I.E. El Limonar realice también procesos de inclusión en el bachillerato, que faciliten la permanencia de estos estudiantes en la secundaria.

Las representaciones sociales de los docentes acerca de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva de los docentes de la I. E.El Limonar sede Buenos Aires dejan en evidencia que hay un momento en que estos niños necesitan educación vocacional, porque “hay un punto en donde ya no dan más” según expresaban las docentes, y necesitan aprender un arte para subsistir en ocasiones por ellos mismos y para ocupar su tiempo libre en actividades sanas.

Los docentes de la Institución Educativa El Limonar sede Buenos Aires se interesan en capacitarse por su cuenta, para tener herramientas que posibiliten la inclusión de niños con discapacidad cognitiva al aula regular, buscando que en este proceso se evidencien avances positivos que favorezcan al niño.

En la Institución Educativa El Limonar sede Buenos Aires los niños con discapacidad cognitiva están incluidos al aula regular pese a las distintas dificultades que se presentan por falta de apoyos, por tanto las docentes continúan con el interés por brindar un espacio educativo para los niños con discapacidad cognitiva.

## 9. RECOMENDACIONES

- Los docentes de aula junto a la maestra de apoyo, en un trabajo conjunto, deberían desarrollar los procesos y las adecuaciones para la evaluación diagnóstica, formativa y de desempeño. De igual forma en los procedimientos para la promoción de los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Programar capacitaciones continuas a padres - madres de familia y a cuidadores, como también a la comunidad en general, en materia de educación inclusiva y discapacidad; permitiendo de esta manera que todos los miembros de la familia se involucren con la temática y asistan al llamado de la Institución educativa.
- Permitir la participación de por lo menos un miembro de las familias por estudiante con necesidades educativas especiales en los comités, juntas escolares, o cualesquier organización de la comunidad educativa.
- Promover el voluntariado dentro de la comunidad en apoyo de la atención educativa para la población con necesidades especiales.
- Realizar estrategias de orientación con los docentes, padres de familia y estudiantes NEE, para el proceso de transición de la educación pre-escolar a la educación básica primaria y de esta a la básica secundaria, de manera que los cambios, nuevas metodologías, ambientes, plan de estudios, ritmos y estilos de aprendizaje no afecten al estudiante.
- Promover y diseñar talleres ocupacionales con instituciones como el SENA, para la inserción laboral de la juventud con discapacidad.
- Incluir dentro del calendario académico de las semanas institucionales jornadas de capacitación a docentes sobre atención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, adecuaciones curriculares, estrategias pedagógicas entre otras, orientados por la maestra de apoyo, quien se actualiza continuamente y está a la vanguardia de la inclusión educativa.
- Crear un distintivo y reconocimiento para los docentes que participen en procesos inclusivos de manera activa y permanente.
- Gestionar recursos de material de apoyo pedagógico con empresas privadas del municipio.

## BIBLIOGRAFIA

AINSCOW. MEL. *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente, España 2003.* [en línea] disponible en: [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf),

.AINSCOW, MEL. *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos, Mel Aincow, Ponencia a Presentar en San sebastian- 2005 p. 12 y 13.* [ en línea] este documento se encuentra en: [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel\\_ainscow.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf).

AMERICAN PSYCHIATRIC ASOCIATION “*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-5*” 2012 [en línea] disponible en: <http://www.psychiatry.org/dsm5>

ASOCIACIÓN AMERICANA DE RETRASO MENTAL Citado por Ministerio de Educación Nacional de Colombia en “*Orientaciones Pedagógicas para la Atención Educativa de Estudiantes con Discapacidad Cognitiva*”. Bogotá 2006. [En línea] disponible en: <http://www.neuroharte.com/pdf/orientaciones2.pdf>

Artículo N° 43, MEN, al tablero, Diciembre 2007 [en línea] disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>).

BANCHS, M. Aproximaciones Procesuales y estructurales del estudio de representaciones sociales. Revista online 2000. [en línea] disponible en: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>

CARDONA, Adriana y Cols. “*Caracterización Sociodemográfica y Comportamental de los Estudiantes con Discapacidad Intelectual de la Institución Educativa Ceinar Sede Renaciendo de la Ciudad de Neiva*” Universidad Surcolombiana – Neiva, Colombia

CAMACHO COY y colaboradores, compilación de investigación de especialización. Universidad Sur Colombiana, Neiva 2010.

CEDEÑO Ángel, Fulvia. Colombia, hacía la educación inclusiva de calidad [en línea]. Bogotá D. C. (Colombia): MEN, 2005. [citado el 1 de Agosto del 2013 de 2011]. Disponible desde: [http://www.neurociencias.org.co/downloads/educacion\\_hacia\\_la\\_inclusion\\_con\\_calidad.pdf](http://www.neurociencias.org.co/downloads/educacion_hacia_la_inclusion_con_calidad.pdf))



COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 1346 por la cual se aprueba la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (31 de julio de 2009). [En línea]. Bogotá (Colombia): Diario Oficial No. 47.427 [citado el 17 de abril de 2011]. Disponible desde:  
[http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2009/ley\\_1346\\_2009.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2009/ley_1346_2009.html)

CUENCA, Vanesa y Parra Adriana María. Representaciones sociales sobre sexualidad y educación sexual en docentes de Instituciones Educativas Publicas de la ciudad de Neiva. Neiva Colombia 2012.

DANE2005 [en línea] disponible en: [http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-141881\\_foto1.jpg?binary\\_rand=4328](http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-141881_foto1.jpg?binary_rand=4328)

FERNÁNDEZ – GURDIÁN, Alicia. El paradigma cualitativo en la investigación socio- educativa. San José, Costa Rica, editorial IDER, año 2007; p. 222. [En línea]: [consultado 25 noviembre 2011]. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/30721956/Paradigma-Cualitativo>

FERNANDEZ, Javier. Congreso Iberoamericano de educación-Metas 2021, Educación Inclusiva- La Educación Inclusiva como Utopía que nos ayuda a caminar. 2009. [en línea] este documento está disponible en [http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EDUCINCLUSIVA/R1879\\_Darreche.pdf](http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EDUCINCLUSIVA/R1879_Darreche.pdf),

GARNIQUE, Felicita y GUTIÉRREZ, Silvia “Educación Básica e Inclusión: Un Estudio de Representaciones Sociales” México 2011 [en línea] disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281022848004.pdf>

GONZALEZ, ANGELA Y RAMIREZ JHOANA. Estrategias pedagógicas alternativas en pausas activas para la inclusión educativa de escolares con discapacidad cognitiva en institución villa santana del municipio de Pereira, universidad tecnológica de Pereira 2012, [ en línea] disponible en: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/2708/1/37192886132q643.pdf>

Ley 361 de 1997 Decreto Nacional 2082 de 1996[en línea] disponible en: [www.alcaldiadebogota.gov.co/sisjur/normas/norma1.jsp?i=34#1](http://www.alcaldiadebogota.gov.co/sisjur/normas/norma1.jsp?i=34#1).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL “Decreto No. 366 de 2009 Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva” 2009 [en línea] disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-propertyvalue-49506.html>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL “*Orientaciones Pedagógicas para la Atención Educativa a Estudiantes con Discapacidad Cognitiva*”. Bogotá, Colombia 2006 [en línea] disponible en:

[http://www.monitorcd.com/MEN/images\\_2/archivo5\\_%20op\\_discapacidad\\_cognitiva.pdf](http://www.monitorcd.com/MEN/images_2/archivo5_%20op_discapacidad_cognitiva.pdf)

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (2006): Fundamento de las orientaciones pedagógicas, política pública 2003 y conpes 2004. Disponible en: <http://orientacionandujar.files.wordpress.com/2008/11/orientaciones-pedagogicas-para-la-atencion-a-estudiantes-con-limitacion-cognitiva.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (2006): Fundamento de las orientaciones pedagógicas, política pública 2003 y conpes 2004. Disponible en: <http://orientacionandujar.files.wordpress.com/2008/11/orientaciones-pedagogicas-para-la-atencion-a-estudiantes-con-limitacion-cognitiva.pdf>

MOSCOVICI, Serge. Citado por ARAYA UMAÑA, Sandra. Las representaciones sociales: ejes temáticos para su discusión. Costa Rica: FLACSO, 2002. 27P. [en línea]. [consultado 03 noviembre 2011]. Disponible en: <http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf>

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). La declaración de Managua. [En línea] Managua.(Nicaragua) OEA. 1993 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: [www.inclusion-ia.org/documentos/managua.pdf](http://www.inclusion-ia.org/documentos/managua.pdf)

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI). Metas Educativas para América Latina 2021 2014 [En línea]. Buenos aires (Argentina): OEI 2010 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: [www.oei.es/metas2021/](http://www.oei.es/metas2021/)

ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (ONU). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad [En línea]. Washington (EEUU): Oficina de las Naciones Unidas para los derechos humanos. 2006 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: [www.convenciondiscapacidad.es/](http://www.convenciondiscapacidad.es/)

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Constitución Política de Colombia. [En línea]. Bogotá (Colombia):1991 [citado el 8 de abril de 2011] .Disponible desde <http://web.presidencia.gov.co/constitución/index.pdf>

Rodríguez, cita a Walker y Denzin. Análisis cualitativo de la investigación en ciencias sociales. Universidad del Mar, programa de psicología. Mangallanes 2010.

ROSETO, D. & Jaramillo A. *proceso de inclusión educativa de escolares con discapacidad cognitiva en el área de ciencias naturales de los grados 1º, 2º y 3º de*

*primaria en la institución educativa villa santana del municipio de Pereira 2012 [en línea] este documento está disponible en:*

<http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesis/textoanexos/37192886132r816.pdf;ES TO>.

TAYLOR, S. Bogdan, R. (1992) La Entrevista en Profundidad (cap. 4), Paidós, Barcelona.

UNESCO. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. [En línea]. Salamanca (España): UNESCO.1994 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)