



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO  
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL



**INCLUSIÓN DE NIÑOS EN SITUACION DE DISCAPACIDAD COGNITIVA AL AULA  
REGULAR MEDIANTE EL DESARROLLO DE HABILIDADES EN LECTURA Y  
ESCRITURA**

Tesis presentada como requisito para optar al grado de Doctor en Ciencias de la  
Educación

**Autora:** Diana Cristina Acevedo Castellanos  
**Tutora:** Mariela Silva de Toledo


San Cristóbal septiembre 2024





REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO  
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

## ACTA

Reunidos el día martes, quince de octubre de dos mil veinticuatro, en la sede de la Extensión Académica San Cristóbal, del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, los Ciudadanos Doctores: **Rodolfo Márquez Delgado, Belisario Soto Arévalo, Doris Guerrero Contreras, Nelly Mendez y Mariela Silva de Toledo** (Tutora), Documentos de Identidad N° V.-9146598, C.C.-88149103, V.-2813984, V.-9128734 y V.-622234 respectivamente, jurados designados de conformidad con el Artículo 164, del Reglamento de Estudios de Postgrado, para evaluar la Tesis Doctoral titulada: **“Inclusión de niños en situación de discapacidad cognitiva al aula regular mediante el desarrollo de habilidades en lectura y escritura”**, presentada por la ciudadana: **Diana Cristina Acevedo Castellano**, Pasaporte No. **AV281978**, como requisito parcial para optar al título de **Doctora en Ciencias de la Educación**, acuerdan de conformidad con lo estipulado en los Artículos 178 y 179 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el siguiente veredicto **APROBADO**, por constituir un aporte importante en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en el aula regular en niños con discapacidad cognitiva, en fe de lo cual firmamos.

  
**Rodolfo Márquez Delgado**  
V.-9146598

  
**Belisario Soto Arévalo**  
C.C.-88149103

  
**Doris Guerrero Contreras**  
V.-2813984



  
**Nelly Mendez**  
V.-9128734

  
**Mariela Silva de Toledo**  
V.-622234  
Tutora

## AGRADECIMIENTO

*Deseo expresar mi más profundo agradecimiento a Dios, quien me ha dado la salud, la fortaleza, y la sapiencia necesaria para cumplir con una meta más propuesta en mi vida.*

*De la misma manera, manifiesto mi gratitud a los docentes del Doctorado que estuvieron acompañándome, guiándome por el camino del conocimiento; personas que se destacan por un capital intelectual importante, un sentido humano y una cordialidad constante.*

*Finalmente, quiero expresar un agradecimiento especial a mi directora de tesis, la Dra. Mariela Silva, quien, con su experiencia, paciencia, y comprensión hizo del camino de la investigación un sendero accesible; su apoyo y palabras de aliento constante me llenaron de tranquilidad y confianza para seguir adelante. Estoy convencida que los futuros estudiantes estarán bendecidos de encontrar personas con ese Don tan hermoso de persona y de profesional, que inspiran y mueven mundos, como es: la Dra. Mariela.*

## INDICE GENERAL

ACTA DE APROBACIÓN.....	ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
INDICE GENERAL.....	iv
LISTA DE TABLAS .....	vii
LISTA DE FIGURAS .....	viii
RESUMEN.....	ix
INTRODUCCIÓN .....	1
MOMENTO I.....	3
LA REALIDAD ESTUDIADA .....	3
Acercamiento a la realidad .....	3
Propósitos de la investigación .....	12
Propósito general .....	12
Propósitos específicos.....	12
Justificación de la investigación .....	13
MOMENTO II .....	16
HORIZONTE TEÓRICO.....	16
Estudios previos .....	16
Teorías sustantivas.....	24
Teoría Ecológica .....	24
El Modelo Social de Discapacidad.....	27
Referentes teóricos.....	30
Educación inclusiva .....	30
Necesidades educativas especiales por discapacidad intelectual.....	35
El desarrollo de las habilidades de lectura y escritura desde una mirada inclusiva	39
MOMENTO III.....	43

RUTA METODOLÓGICA .....	43
Sustento epistemológico.....	44
Naturaleza de la investigación: .....	44
Método .....	45
Escenario .....	46
Informantes clave .....	47
Técnicas e instrumentos .....	48
Procedimiento de la investigación.....	50
Procedimiento para el análisis de la información .....	52
La codificación.....	53
El método de comparación constante.....	54
El muestreo teórico.....	55
Criterios de rigor de la investigación .....	55
MOMENTO IV.....	58
ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	58
Categoría: Los niños con discapacidad cognitiva atendidos en el aula regular por un docente orientado y actualizado. ....	61
Subcategoría: Inclusión de niños con discapacidad cognitiva integrarlos al aula regular. ....	64
Dimensión: Concepciones de la inclusión.....	66
Dimensión: Integración e inclusión .....	71
Subcategoría: El docente del aula regular capacitado y con apoyo para la inclusión .....	77
Dimensión: Apoyo para las adecuaciones curriculares .....	79
Dimensión: dificultades para la inclusión .....	82
Categoría: la atención de los niños con discapacidad cognitiva y dificultades en lectura y escritura .....	87
Subcategoría: enseñanza inclusiva .....	90
Dimensión: Apoyo a los estudiantes incluidos al aula regular .....	91
Dimensión: Mejoramiento de la atención a los niños .....	94
Categoría: Estrategias de enseñanza de los procesos de lectura y escritura para niños con discapacidad .....	98
Subcategoría: Modelos de lectura y escritura .....	100
Dimensión: Actividades de lectura .....	102

Dimensión: Actividades de escritura .....	104
Subcategoría: La evaluación en los procesos de lectura y escritura.....	107
Dimensión: Evaluación de la lectura .....	109
Dimensión: Evaluación de la escritura .....	110
Categoría: La atención de los niños con discapacidad cognitiva amparados por políticas públicas dirigidas al respeto de la calidad educativa .....	111
Subcategoría: Políticas educativas colombianas para la atención de los niños con discapacidad cognitiva.....	113
Dimensión: Políticas de inclusión educativa .....	114
Dimensión: Nuevas políticas educativas.....	116
MOMENTO V.....	118
APORTES TEÓRICOS .....	118
MOMENTO VI.....	134
CONSIDERACIONES FINALES .....	134
REFERENCIAS .....	142
ANEXOS.....	152
Anexo A-1 Guion Entrevista.....	153
ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA .....	153
Anexo A-2 Guion Observación.....	155
GUÍA DE OBSERVACIÓN EN CLASE .....	155
Anexo- A3.....	156
Constancias de Validación de Instrumentos .....	156
Anexo A-4 Protocolo de Información.....	157
Entrevistas .....	157
Anexo A-5.....	170
Síntesis Curricular de la Investigadora .....	170
Síntesis Curricular.....	170

## LISTA DE TABLAS

<b>Tabla 1</b> <i>Informantes clave</i> .....	47
<b>Tabla 2</b> <i>Articulación de propósitos de la investigación con las técnicas metodológicas</i>	49
<b>Tabla 3</b> <i>Sistema categorial para el análisis</i> .....	60
<b>Tabla 4</b> <i>Proceso de teorización</i> .....	120

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> <i>Ruta metodológica</i> .....	43
<b>Figura 2</b> <i>Fases del proceso de investigación</i> .....	51
<b>Figura 3</b> <i>Modelo para el análisis de la Información con TF</i> .....	52
<b>Figura 4</b> <i>Categoría: Los niños con discapacidad cognitiva atendidos en el aula regular por un docente orientado y actualizado</i> .....	63
<b>Figura 5</b> <i>Subcategoría: inclusión de niños con discapacidad cognitiva, integrarlos al aula regular</i> .....	66
<b>Figura 6</b> <i>Subcategoría el docente del aula regular comprometido y con apoyo para la inclusión</i> .....	79
<b>Figura 7</b> <i>Categoría: Atención de los niños con discapacidad cognitiva y dificultades en lectura y escritura</i> .....	88
<b>Figura 8</b> <i>Subcategoría: educación inclusiva</i> .....	91
<b>Figura 9</b> <i>Categoría. estrategias de enseñanza de los procesos de lectura y escritura para niños con discapacidad</i> .....	100
<b>Figura 10</b> <i>Subcategoría: Modelos de lectura y escritura</i> .....	102
<b>Figura 11</b> <i>Subcategoría La evaluación en los procesos de lectura y escritura</i> .....	108
<b>Figura 12</b> <i>Categoría: la atención de los niños con discapacidad cognitiva amparados por políticas públicas dirigidas al respeto de la calidad educativa</i> .....	112
<b>Figura 13</b> <i>Subcategoría: Políticas educativas colombianas para la atención de los niños con discapacidad cognitiva</i> .....	114
<b>Figura 14</b> <i>Niños con discapacidad cognitiva; aulas regulares; y docentes actualizados regulares; y docentes actualizados</i> . .....	121
<b>Figura 15</b> <i>Atención de los niños con discapacidad cognitiva y dificultad en lectura y escritura en la educación colombiana</i> .....	127
<b>Figura 16</b> <i>Estrategias de enseñanza de los procesos de lectura y escritura para niños con discapacidad cognitiva</i> .....	129
<b>Figura 17</b> <i>La atención de los niños con discapacidad cognitiva amparados por políticas públicas dirigidas al mejoramiento de la calidad educativa</i> . .....	131
<b>Figura 18</b> <i>Configuración de una propuesta de inclusión de niños con discapacidad cognitiva a escuelas regulares a partir de los procesos de lectura y escritura</i> .....	133

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
Línea de Investigación Pedagógica (CIEGC)**

**DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN  
ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA INTEGRADOS AL AULA  
REGULAR**

Tesis para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación

**Autora:** Diana Cristina Acevedo Castellanos

**Tutora:** Mariela Silva de Toledo

Fecha: agosto 2024

**RESUMEN**

La inclusión educativa está dirigida a propiciar la equidad y la igualdad educativa. Sobre esta base se realizó una investigación en torno a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales por discapacidad cognitiva cuyo propósito general fue: Construir aportes teóricos para el desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura en estudiantes con discapacidad cognitiva integrados al aula regular. Se fundamenta en la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner y el Modelo Social de Discapacidad, y en otros referentes sobre la educación inclusiva, las necesidades educativas por discapacidad cognitiva y el desarrollo de habilidades de lectura y escritura. La investigación se ubicó en un paradigma cualitativo, interpretativo, en una investigación de campo, con el método de la teoría Fundamentada; el escenario corresponde a la institución Educativa Manuela Beltrán, ubicada en el barrio Pablo VI del municipio Soacha, Departamento de Cundinamarca. Las técnicas fueron la entrevista y la observación, los instrumentos fueron guiones aplicados a seis docentes. El análisis de los hallazgos, organizados en subcategorías y categorías, dio lugar a los constructos emergentes: Reestructuración del profesional docente en y para la discapacidad; Reestructuración del contexto educativo: centros de integración educativa; Los procesos de lectura y escritura como estrategias de integración de niños con discapacidad cognitiva y Adecuación, aplicación y seguimiento de las políticas públicas para la inclusión de niños con discapacidad cognitiva; a partir de los cuales se construyeron los aportes teóricos, propósito final de esta investigación.

**Descriptor:** Inclusión Educativa, situación de discapacidad, discapacidad cognitiva, habilidades de lectura y escritura.

## INTRODUCCIÓN

En la formación de un ciudadano crítico, reflexivo, tolerante y democrático la educación es fundamental. Esta es esencial para cerrar las brechas de las desigualdades sociales y es una oportunidad para el progreso individual y colectivo. En este sentido, es preciso garantizar, para todos, sin distingo de condición, una educación inclusiva, equitativa, y de calidad para promover oportunidades de aprender durante toda la vida. Es el caso de los niños con necesidades educativas especiales (NNE), como los que padecen de discapacidad cognitiva.

La educación inclusiva es un asunto de derechos, es el reconocimiento a la diversidad y de diferentes estilos de aprendizaje, quizás es la única posibilidad que tienen los NNE para acceder al conocimiento con diferentes niveles de competencias. Uno de estos conocimientos, señalados, en el currículo de Básica Primaria, contexto educativo de la presente investigación, es “el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana...” (Ley 115, 1994). En este sentido, el aprendizaje de la lengua escrita viene a ser uno de los propósitos principales de la educación, su enseñanza se advierte como prácticas educativas inclusivas en general para todos los niños que entran a la educación, y en particular, para los niños con NEE por discapacidad cognitiva. De esta manera, uno de los caminos para la inclusión social es la oportunidad y el derecho que tienen las personas con discapacidad de acceder a la lectura y a la escritura.

No obstante, existen diversos elementos que limitan o impiden que los docentes realicen su labor con asertividad: la poca o nula capacitación y formación respecto a las NEE y educación inclusiva, la falta de acompañamiento por parte de los entes gubernamentales, la escasez de recursos la falta de presupuesto, la gran cantidad de estudiantes por curso, entre otros. Como consecuencia, se tienden a desarrollar prácticas pedagógicas y didácticas homogeneizantes, que no toman en cuenta ningún tipo de diversidad, y esto deriva en desatención y en una exclusión implícita, sobre todo en los niños con discapacidad cognitiva

La presente investigación buscó hacer una revisión del proceso de inclusión educativa de niños de Básica Primaria con NEE por discapacidad cognitiva, mediante el

desarrollo de habilidades de lectura y escritura, con el propósito de construir aportes teóricos, a partir de la concepción de los docentes sobre la inclusión educativa a las aulas regulares de niños con NE, sus conocimientos y acciones sobre los procesos de aprendizaje de la lengua escrita de estudiantes con NEE por discapacidad cognitiva .

Para dar cuenta del proceso investigativo se presenta este informe estructurado en momentos; el Momento I refleja lo concerniente a la Realidad Estudiada, allí se hace un acercamiento al objeto de estudio desde lo ontológico, el deber ser y su realidad; se formulan las interrogantes de investigación, los propósitos, general y específicos, y la justificación del estudio. El Momento II refiere al Horizonte Teórico, comprende los estudios previos, las teorías sustantivas como la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner, el Modelo Social de Discapacidad y los referentes teóricos sobre la educación inclusiva, las necesidades educativas por discapacidad cognitiva y el desarrollo de habilidades de lectura y escritura.

El Momento III describe la ruta metodológica, cualitativa con un fundamento epistemológico centrado en el paradigma interpretativo, y la teoría fundamentada como método. Este momento da cuenta, igualmente, del escenario, los informantes, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, el procedimiento realizado para el procesamiento de la información y los criterios de rigor científico en la investigación.

El Momento IV refiere al análisis de los resultados. Comprende el sistema categorial resultante de la reducción de la información, con la correspondiente descripción, análisis e interpretación de las subcategorías y categorías emergentes. Seguidamente en el Momento V se presenta los Aportes Teóricos que se construyeron con base en el análisis de los hallazgos de la investigación. Por último, en el Momento VI, se exponen las Consideraciones Finales, vinculadas con cada propósito específico planteado en este estudio investigativo de Tesis Doctoral.

## **MOMENTO I**

### **LA REALIDAD ESTUDIADA**

#### **Acercamiento a la realidad**

Acceder a la educación es fundamental para formarse como ciudadano crítico, reflexivo, tolerante y democrático. Asimismo, la educación es esencial para cerrar las brechas de las desigualdades sociales y es una oportunidad para el progreso individual y colectivo; es “...un derecho humano fundamental que permite sacar a los hombres y las mujeres de la pobreza, superar las desigualdades y garantizar un desarrollo sostenible...” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022). De allí, entonces, que se precise garantizar, para todos, una educación de calidad, inclusiva y equitativa, y promover oportunidades de aprender durante toda la vida (Organización de las Naciones Unidas, ONU, 2015). Es así que la educación debe responder a las exigencias, diversidad y necesidades generales y particulares de las sociedades. En palabras de García-Botero et al. (2023), la educación es:

Un derecho inherente de la persona por su condición natural de aprender, capacitarse e interactuar en una variedad de contextos y situaciones al dirimir asuntos científicos, industriales, económicos, religiosos, etc., pues hacen de la persona un mejor individuo, para que de esta manera afronte retos sociales a futuro ofreciendo sus conocimientos en beneficio y desarrollo del país de manera virtuosa. (p. 461)

En atención a lo anterior, es responsabilidad de los Estados y gobiernos garantizar la educación para todos sus ciudadanos. En la República de Colombia, la educación es un derecho consagrado en la Constitución, y se advierte como “...un servicio público que tiene una función social” (Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, 1991); este derecho debe garantizarse continua y permanentemente, y el Estado se adjudica el deber de dar la asistencia adecuada de manera ineludible y adecuada (Sentencia T-235/95, 1995). En tal sentido, se cuenta con políticas educativas y leyes que buscan

regular y amparar lo concerniente a la educación desde las diversas aristas que caracterizan su complejidad, en un país como Colombia marcado por la exclusión, la inequidad y el conflicto interno.

En correspondencia con la Constitución, en la Ley General de Educación se manifiesta que “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus Deberes” (Ley 115, 1994); y en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026 (MEN, 2017a) se precisa “regular y precisar el alcance del derecho a la educación, con el fin de garantizar las condiciones necesarias para materializar efectivamente el derecho a una educación de calidad” (p. 13).

Esta educación de calidad demanda una educación a la que todos los ciudadanos puedan acceder; es decir, una educación inclusiva, la cual, tal como indican García et al. (2022) “... se ha situado como uno de los temas prioritarios en el ámbito socioeducativo internacional, para contribuir a una educación de calidad para todos los educandos, sin exclusiones, en los diferentes contextos educativos” (p. 299). Entre tanto, El Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Colombia, define la educación inclusiva como un “...paradigma educativo y estrategia central en la búsqueda de la inclusión social”, que tiene como propósito “examinar las barreras para el aprendizaje y la participación propias de todo el sistema” (MEN, 2013, p. 4,-9). Al procurar la movilidad social ascendente y el respeto por las identidades diversas, la educación inclusiva es “una estrategia central para luchar contra la exclusión social” (MEN, 2013, p. 7).

La inclusión educativa puede entenderse de tres maneras: la educación para todos, teniendo en cuenta la heterogeneidad de aprendizajes; atención educativa para todos, enfocada sobre todo a los grupos vulnerables a la exclusión y a la marginación social; por último, atención de personas con diferencias físicas o intelectuales dentro de espacios educativos regulares que requieren una atención especializada (Kiuppis, 2014, citado en Ramírez, 2020). De manera más puntual, el concepto de inclusión educativa se refiere a todos aquellos sectores que hacen parte de la desigualdad social: poblaciones indígenas, afrodescendientes, desplazadas por la violencia o aquellas que desertan del sistema escolar por cualquier otro motivo; por tanto, es relevante identificar todas las formas de inclusión con la finalidad de lograr mayor equidad en el acceso a

procesos educativos de calidad, eliminando cualquier tipo de discriminación (Blanco, 2014).

La inclusión es un asunto de derechos, es el reconocimiento a la diversidad y de diferentes estilos de aprendizaje, quizás es la única posibilidad que tienen para acceder al conocimiento con diferentes niveles de competencias. Al respecto, en la agenda de la Educación para todos (EPT) y de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), se planea la importancia de resignificar la concepción de la educación “más humanista y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas” (Unesco et al., 2017).

En este sentido, en Colombia se han gestado y desarrollado iniciativas para incorporar la población más vulnerable que a lo largo de la historia ha vivido exclusión e inequidad educativa, por ejemplo, a la población infantil (MEN, 2016), uno de los grupos más vulnerables, pues precisan de especial protección, por su natural indefensión vinculada a su desarrollo físico, mental y psicosocioeducativo y a su consolidación sociocultural (Del Pozo, et al. 2017). Esta vulnerabilidad se acrecienta en niños en condiciones de pobreza, pertenecientes a comunidades étnicas y rurales, con necesidades educativas especiales y afectados por la violencia. Es así que prima la necesidad de procurar la educación de los niños y jóvenes, sin ningún tipo de discriminación (Márquez, 2022); y eso se logra con una educación inclusiva. Al respecto, la UNICEF (1999) apunta lo siguiente:

La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de un modelo de escuela en la que no existen "requisitos de entrada" ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación (párr. 24).

Desde una mirada de la población con necesidades educativas especiales (en adelante NEE)- población de interés de la presente investigación-, la inclusión se entiende como los procesos para ampliar la participación de estudiantes con NEE, con un enfoque de transformación cultural, organizacional y pedagógico que conduzca a acciones orientadas a la eliminación o reducción de barreras físicas, personales, sociales

e institucionales que puedan coartar las oportunidades de aprendizaje (Booth y Ainscow, 2015). Ahora bien, dentro del marco legal colombiano, una persona con discapacidad y los tipos de discapacidad se definen como

Persona con deficiencias o alteraciones en las funciones y /o estructuras corporales, limitaciones en las actividades que puede realizar una persona de su edad y contexto, así como restricciones en la participación en los espacios de la vida cotidiana. Las discapacidades se clasifican así: discapacidad auditiva, discapacidad visual, discapacidad motora, discapacidad cognitiva, autismo y discapacidad múltiple. (MEN, s.f)

En Colombia se han venido adelantando discusiones y acciones para favorecer la inclusión de niños y jóvenes con NEE por discapacidad en el aula regular. De esta manera, se comprende la educación inclusiva como:

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo (MEN, 2018a, párr. 1).

En este sentido, en el marco de la educación inclusiva se ha buscado regular la atención a la población con discapacidad; de esta manera se ha procurado el acceso a la educación para las personas con discapacidad, entendido como un proceso que abarca diferentes estrategias políticas e institucionales para garantizarles el ingreso al sistema educativo, en condiciones de accesibilidad, adaptabilidad, flexibilidad y equidad con los demás estudiantes y sin discriminación alguna. Asimismo, se ha procurado la permanencia, con un enfoque de educación de calidad. Es así que se precisa lo siguiente:

La garantía del derecho a la educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad a través de los procesos fundamentales de acceso, permanencia y calidad implica el gran reto de lograr que esta población no solo acceda al sistema educativo, sino también se promueva su permanencia y continuidad en el mismo, que se utilicen procesos didácticos y pedagógicos pertinentes y de calidad que promuevan su desarrollo, el logro de los aprendizajes y se transformen las dinámicas de las relaciones entre los estudiantes para apoyar la participación en condiciones de igualdad. (MEN, 2018b, p. 11)

Tomando en cuenta lo anterior, la inclusión educativa se fortalece dentro de las instituciones que reciben a los estudiantes con NNE; se busca, no solo el acceso, sino también la permanencia y continuidad, lo cual se favorece, como lo señala Moreno (2020), a partir de procesos intencionales y planificados para incorporar al personal que acompañe a estos estudiantes (familia, docentes y directivos) y a los sectores académicos e institucionales que potencien su aprendizaje, así como, la formación docente y una organización pertinente para prestar una educación de calidad.

Asimismo, se precisa de los diversos ajustes pedagógicos y didácticos que establezca cada docente para lograr la permanencia y continuidad de los estudiantes con NEE; pues como lo manifiesta, la UNESCO (2017) ... “la inclusión y equidad no es solo garantizar el ingreso a la educación, sino también que existan espacios de aprendizaje y pedagogías de calidad que permitan a los estudiantes progresar, comprender sus realidades y trabajar por una sociedad más justa” (p.18): Es así que es esencial garantizar espacios educativos mediados por prácticas pedagógicas, estrategias y actividades que favorezcan y potencien verdaderos aprendizajes para todos los estudiantes, en especial a los estudiantes con NEE por discapacidad quienes se integran a las aulas regulares, según lo estipulado en el Decreto 1421 (2017) .

A propósito de lo anterior, en Colombia se cuenta con un Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR, 2020; MEN, 2017b), constituido como una herramienta para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social; asimismo, es un insumo para la planeación del aula. De esta manera, la inclusión de estudiantes con NEE por discapacidad pasa por la gestión educativa e institucional, por las actuaciones, percepciones y competencias de los docentes (Márquez, 2022; Moreno, 2020; Suárez, 2020) y el desarrollo de los contenidos escolares y clases sujetas a la propuesta curricular, a los Estándares Básicos de Competencia y al Proyecto Educativo Institucional.

Al respecto, entre los objetivos específicos de enseñanza y aprendizaje para el nivel de Básica Primaria, contexto educativo de la presente investigación, se encuentra “El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana...” (Ley 115, 1994). En este sentido, el aprendizaje de la lengua escrita viene a ser uno de los propósitos

principales de la educación, su enseñanza se advierte como prácticas educativas inclusivas en general para todos los niños que entran a la educación, y en particular, para los niños con NEE por discapacidad cognitiva (población particular de estudio), por el significado que tiene leer y escribir para una persona y su actuación en el mundo. Sobre estos procesos, el MEN (2006) señala:

Estos dos procesos –comprensión y producción– suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación. Así entonces, una formación en Lenguaje que presume el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto socio-cultural, no sólo posibilita a las personas la inserción en cualquier contexto social, sino que interviene de manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social. (p.21)

De este modo, la lectura y la escritura están implicadas en situaciones históricas, culturales y sociales (Kalman, 2003; Zavala, 2009), a lo que se le incluye el componente individual y epistémico (Scardamalia y Bereiter, 1992). De esta manera, uno de los caminos para la inclusión social es la oportunidad y el derecho que tienen las personas con discapacidad de acceder a la lectura (Jiménez y Flórez-Romero, 2013) y a la escritura. Al respecto:

Hacia la población en situación de discapacidad cognitiva, los procesos de lectura y escritura hacen parte importante de su proyecto de vida; estos, están facilitados por el desarrollo de habilidades de comunicación y cognición que son necesarias para interrelacionarse con el mundo y así, propender a desarrollar destrezas que se requieren en algún momento para la inclusión educativa y laboral; dando, aportes significativos en la participación social. (Uribe y Franco, 2020, p. 29)

La lengua escrita es, en efecto, un objeto social. Los primeros acercamientos a esta se dan en los primeros años de vida, por lo que anteceden a la escolarización; por tanto, va más allá de lo gráfico, lo literal, la codificación y la decodificación. Una vez, el niño ingresa a la educación formal, corresponde a la escuela y al maestro propiciar el contexto para que se continúe su desarrollo (Ferreiro, 2001). En este sentido, el aprendizaje de la lectura y escritura en los niños se configura como un proceso de construcción activa, en distintas etapas, las cuales se van superando de manera progresiva hasta la adquisición de la escritura alfabética (Ferreiro y Teberosky, 1993).

Ante esto, el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en niños que cursan el nivel de primaria precisa que estos aprendan en consecuencia con su edad, con sus niveles de maduración y con el grado que está cursando. Asimismo, precisa del despliegue de situaciones pedagógicas que estimulen, promuevan y favorezcan significativamente el aprendizaje de la lengua escrita; de este modo, el docente debe planificar sus clases, estrategias y actividades partiendo del conocimiento del grupo, de sus necesidades colectivas e individuales y de su contexto social y cultural.

Se advierte, entonces, la importancia del docente como el adulto significativo que mediará este aprendizaje. Además, se alude a la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en general, y más aún para los niños con NEE por discapacidad cognitiva o intelectual<sup>1</sup>, pues esta población "...tiende a ser más dependiente debido a sus bajos niveles de autonomía, autorregulación y a su compromiso cognitivo, aspectos que directamente afectan su proceso de aprendizaje" (Riaño, 2012, p. 99).

Tomando en cuenta lo anterior, como lo señala Moreno (2020), el docente que atiende niños con NEE debe, en primer lugar, estar preparado o tener la disposición y acción para ello; y además precisa de formación y del desarrollo de competencias de formación humanas y comunicativas. Por su parte, Márquez (2022) plantea que el docente debe tener una visión integral de lo que ocurre en el aula, y además debe poseer conocimiento, actitudes positivas y habilidades y competencias docentes para que haya una verdadera atención de los niños con NEE.

No obstante, el docente debe lidiar no solo con la heterogeneidad de los aprendizajes, sino también con la diversidad cultural, las diferencias raciales, los desplazados por la violencia, los grupos vulnerables, la marginación social, las diferencias físicas e intelectuales, y toda aquella situación que implique una barrera para el aprendizaje. Es así que diversos elementos limitan o impiden que los docentes realicen su labor con asertividad: la poca o nula capacitación y formación respecto a las NEE, discapacidades y educación inclusiva (Márquez, 2022; Moreno, 2020; Suárez, 2020), la falta de acompañamiento por parte de los entes gubernamentales (Suárez, 2020), la escasez de recursos (Moreno, 2020), la falta de presupuesto, la gran cantidad de estudiantes por curso, entre otros.

En el contexto de la presente investigación, la Institución Educativa Manuela

Beltrán, los docentes también experimentan estas limitaciones para la atención de niños

---

<sup>1</sup> En esta investigación se emplean como sinónimos discapacidad cognitiva y discapacidad intelectual.

con NEE, particularmente por discapacidad cognitiva (no hay niños con otro tipo de discapacidad). En este sentido, el docente del aula regular no ha recibido capacitación para asumir estos retos educativos, no solo por los saberes disciplinares propios para la enseñanza de los contenidos -por ejemplo, el desarrollo de habilidades de lectura y escritura-, sino por los diferentes desafíos que debe enfrentar, como la falta de recursos para la atención o la poca flexibilidad curricular para adaptar los procesos de enseñanza a los ritmos de aprendizaje de los niños con discapacidad cognitiva. Si bien se tiene una larga experiencia en la enseñanza y el aprendizaje en el aula regular o se cuenta con un docente de apoyo, esto no garantiza la efectividad en los procesos de inclusión, a diferencia de aquellos docentes que han tenido la experiencia en atención a la diversidad. Como consecuencia, se tienden a desarrollar prácticas pedagógicas y didácticas homogeneizantes, que no toman en cuenta ningún tipo de diversidad, y esto deriva en desatención y en una exclusión implícita, sobre todo en los niños con discapacidad cognitiva. En cuanto al desarrollo de las habilidades de la lectura y la escritura, se repiten prácticas sin sentido como la memorización, la copia y el uso de la cartilla, que no impactan en los aprendizajes de los niños, lo que hacen que no alcancen las competencias para ser promovidos y permanezcan en el nivel de primaria con extraedad; pero, además no les permite aprender la lengua escrita, cuya función social se configura como la vía de transformación de las personas y de los escenarios en los que participan (Cassany, 2005; Zavala, 2009); porque, en efecto, la lectura y la escritura asisten a la comunicación, pero, además, son procesos que inciden en la comprensión de las dinámicas del mundo. Sin duda, el desarrollo de habilidades de lectura y escritura propenden al desarrollo integral y social de los niños con NEE por discapacidad cognitiva,

y favorecen su desempeño natural en el entorno educativo y comunitario.

Sobre la base de lo expuesto, surge la inquietud investigativa de la autora, quien también forma parte del personal docente de la Institución Educativa Manuela Beltrán municipio de Soacha, departamento de Cundinamarca-Colombia; pues los procesos de

inclusión educativa llegan a ser confusos e inciertos para los docentes que atienden niños con NEE por discapacidad cognitiva; particularmente la enseñanza de la lectura y la escritura, como medio de inclusión, no solo académica, sino social y cultural. De esta manera, el objeto de estudio está comprendido en la inclusión al aula regular de estudiantes con NEE por discapacidad cognitiva mediante el desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura. Ontológicamente, el objeto de estudio y sus dimensiones: educación inclusiva, NEE por discapacidad cognitiva y desarrollo de habilidades de lectura y escritura se concibe como un fenómeno complejo, dinámico y transaccional, pues están implicadas relaciones y acciones humanas en las cuales se hallan inmersos docentes, estudiantes, familia y directivos; además, se encuentra en permanente evolución y está atravesado por diversos factores (percepciones, actitudes, prácticas docentes, procesos de enseñanza y aprendizaje, necesidades, etc.), que moldean la realidad a investigar. Al respecto, se suscriben las palabras de Márquez (2020), quien señala lo siguiente:

...la educación inclusiva exige un proceso, un camino, un método hacia una realidad existencial y autentica [sic] del niño que sueña, espera, anhela y ante todo, tiene la necesidad de comprender y conocer cuánto le rodea, para tener la posibilidad de vivir y trascender ese mundo de incomprensión, temor e intolerancia. (p.22)

En virtud de lo anterior, el propósito de esta tesis doctoral se orientó a hacer una revisión del proceso de inclusión educativa de niños de Básica Primaria con NEE por discapacidad cognitiva, mediante el desarrollo de habilidades de lectura y escritura. Esta inquietud investigativa emerge, en primer lugar, de la premisa del derecho a la educación que tienen estos niños y del derecho a educarse e interrelacionarse en un ambiente inclusivo que los oriente, enseñe, respete y valore y que les dé la oportunidad de aprender, independizarse y socializar sin ningún tipo de obstáculo. Asimismo, emerge de la premisa de que el desarrollo de habilidades de lectura y escritura son un medio de inclusión escolar y social y de desarrollo personal y colectivo. Habiéndose expuesto la situación, se plantean las siguientes interrogantes de investigación:

¿Cuáles aportes teóricos son pertinentes para comprender el proceso de inclusión educativa de niños de Básica Primaria con NEE por discapacidad cognitiva integrados al aula regular, mediante el desarrollo de habilidades de lectura y escritura?

¿Qué concepciones tienen los docentes sobre la inclusión educativa de estudiantes con NEE por discapacidad cognitiva?

¿Qué conocimientos tienen los docentes sobre los procesos de aprendizaje de la lengua escrita y el desarrollo de habilidades de lectura y escritura de estudiantes con NEE por discapacidad cognitiva?

¿Cómo despliegan los docentes los procesos de inclusión educativa de estudiantes con NEE por discapacidad cognitiva mediante el desarrollo de habilidades de lectura y escritura?

¿Cómo elaborar elementos teóricos sobre la inclusión educativa de niños de Básica Primaria con NEE por discapacidad cognitiva, mediante el desarrollo de habilidades de lectura y escritura?

En atención a las interrogantes investigación planteadas, se presentan los siguientes propósitos de investigación:

## **Propósitos de la investigación**

### **Propósito general**

Construir aportes teóricos sobre el proceso de inclusión educativa de niños de Básica Primaria con NEE por discapacidad cognitiva integrados al aula regular, mediante el desarrollo de habilidades de lectura y escritura.

### **Propósitos específicos**

Interpretar la concepción de los docentes sobre la inclusión educativa a las aulas regulares de niños con NEE.

Caracterizar los conocimientos del docente sobre los procesos de aprendizaje de la lengua escrita y el desarrollo de habilidades de lectura y escritura de estudiantes con NEE por discapacidad cognitiva integrados al aula regular.

Analizar las acciones docentes para el despliegue de los procesos de inclusión educativa de estudiantes con NEE por discapacidad cognitiva integrados al aula regular, mediante el desarrollo de habilidades de lectura y escritura.

Derivar elementos teóricos para la inclusión educativa de niños de Básica Primaria con NEE por discapacidad cognitiva integrados al aula regular, mediante el desarrollo de habilidades de lectura y escritura.

### **Justificación de la investigación**

El tema de inclusión ha sido relevante desde varias décadas, pero retoma mayor importancia debido a las exigencias de la sociedad de generar espacios para integrar a todos los que han sido aislados debido a su condición física o mental. Es por ello, que los sistemas educativos no pueden ser ajenos a estos nuevos planteamientos y deben gestar propuestas que fortalezcan políticas de inclusión, con el fin de disminuir brechas de inequidad y exclusión y con el fin de que no existan barreras para aprender y socializar.

Como se mencionó, en Colombia se han aprobado varias leyes que han generado cambios educativos para favorecer a la población con NEE y ofrecer una educación para todos. Dentro de las políticas de una educación inclusiva se proyecta a la escuela como el espacio propicio para el desarrollo de habilidades y competencias cognitivas y sociales en estudiantes con NEE, quienes hasta hace poco se encontraban en escuelas especiales por “carecer de capacidades” que les permitieran estar con los estudiantes “normales”. En este sentido, Stainback y Stainback (1992; citado por Arnaiz, 1996) define:

la escuela inclusiva como aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados, que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, y cualquier apoyo o ayuda que tanto ellos como los profesores puedan necesitar para tener éxito. Pero, además, es una escuela a la que todos pertenecen, donde todos los estudiantes son aceptados y apoyados por sus compañeros y por los otros miembros de la comunidad escolar en la satisfacción de sus necesidades. (p.27)

Si bien la inclusión educativa le compete al Estado, a la sociedad, al sistema educativo, a la escuela y al docente; la escuela y el docente son actores clave para hacer realidad y tangibles los procesos de inclusión. De allí que se busca una transformación de la escuela y un cambio de actitudes en sus integrantes; en este caso, el docente está llamado a un acto reflexivo que lleve a mejorar los procesos de inclusión y de enseñanza y aprendizaje de todos los niños, atendiendo a su diversidad, necesidades, mediante la

adaptación curricular y mediante y el desarrollo de prácticas pedagógicas ajustadas a cada caso.

En virtud de lo anterior, y tomando en cuenta de que la educación es un derecho fundamental para todos los ciudadanos, se parte de la premisa de la lectura y la escritura son prácticas sociales que no solo incorporan a los niños al contexto escolar, sino que también los integra e incluye a las dinámicas de la sociedad, lo que sin duda mejoraría su calidad de vida. Es así que esta investigación presenta aportes teóricos para la Inclusión de niños con necesidades educativas especiales por discapacidad cognitiva al aula regular mediante el desarrollo de habilidades de lectura y escritura; por tanto, se justifica por el tratamiento de su temática, lo cual lo hace relevante y original para el contexto colombiano y latinoamericano.

Desde un plano teórico, esta investigación aporta una renovada lectura al objeto de estudio y sus dimensiones: inclusión educativa, NEE por discapacidad cognitiva, la lectura y la escritura como medios de inclusión, desde el desarrollo de sus habilidades; esto, por las relaciones y argumentos conceptuales que tejió la investigadora a lo largo de la investigación, en especial en los aportes teóricos resultado del riguroso análisis. De este modo, se generó nuevo conocimiento teórico que enriquecerá y fortalecerá las discusiones en torno a la inclusión educativa y sus aristas.

En cuanto al plano metodológico, el enfoque cualitativo, contribuyó a percibir el objeto de estudio desde distintas perspectivas y puntos de vista de los informantes. El estudio es relevante, en este sentido, pues se profundizó en el método de la teoría fundamentada y en la aportación teórica desde los niveles de teorización que se fueron construyendo. De esta manera, se hizo la disquisición de los hallazgos que condujo a la construcción de aportes teóricos sobre el objeto de estudio.

En lo referente a lo práctico, la presente investigación se conforma como un referente investigativo para los actores de la Institución Educativa Manuela Beltrán (Soacha-Colombia), quienes pueden, a partir de su lectura, reflexionar acerca de prácticas institucionales y pedagógicas inclusivas. Particularmente, para la autora de esta tesis doctoral, quien también forma parte del personal docente de la mencionada institución, el recorrido investigativo surgió de sus inquietudes y motivaciones para mejorar su práctica docente desde una mirada ética y humanista de la situación escolar

de los niños con NEE; la culminación de esta investigación reafirma que la transformación y la reflexión docentes -y, por ende, el desarrollo profesional y laboral- se profundizan con un abordaje de la situación problema mediante procesos conscientes, rigurosos y académico-científicos. Es así que, con esta experiencia, se puede incentivar a otros docentes a realizar investigaciones que propendan por este tipo de población; de esta manera, emprenderían nuevos estudios empíricos que sin duda mejorarían las prácticas educativas.

Desde lo social, con esta investigación se aporta conocimiento para promover una inclusión educativa real, tolerante y equitativa, no solo en los procesos de escolarización obligatoria, sino también en la inclusión social y ciudadana. En este sentido, tomando en cuenta el contexto de este trabajo, se busca sensibilizar a los docentes, directivos y personal administrativo de las intuiciones educativas; asimismo, se busca visibilizar una realidad que se solapa entre los documentos oficiales a favor de las personas con NEE; de allí que los resultados de esta tesis sirvan de información para las diferentes entidades del Estado colombiano con el fin de que se avoquen a repensar y mejorar sus programas de formación y apoyo docente y que se establezcan parámetros para flexibilizar los estándares curriculares. Se buscó ofrecer una nueva visión del estudiante con NEE, a quienes no se les puede seguir etiquetando como incapaces o excluyendo por no contar con la información y visión necesarias para respetarlos e integrarlos como es su derecho.

Todo lo anterior convierte a este estudio en importante por cuanto se convierte en un apoyo para que el docente, en su práctica pedagógica pueda favorecer la inclusión educativa a través del desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura en estudiantes con discapacidad cognitiva. Finalmente, hay que destacar que este estudio se corresponde con la Línea de Investigación Pedagógica del Centro de Investigaciones Educativas Georgina Calderón (CIEGC) del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM), de la Universidad Pedagógica Experimental (UPEL), del estado Táchira, Venezuela

## **MOMENTO II**

### **HORIZONTE TEÓRICO**

En este capítulo, se exponen las fuentes teóricas seleccionadas para sustentar la investigación. La indagación y tratamiento de estas se hizo desde un proceso crítico, intertextual y reflexivo del objeto de estudio y sus dimensiones, para procurar un horizonte teórico robusto con su complejidad y así producir un conocimiento conceptual y referencial, y poder ubicarlo en un contexto investigativo previo. De esta manera, se presentan, en primer lugar, los Estudios previos que han abordado la temática central de la presente tesis doctoral, y seguidamente se presentan las *Teorías sustantivas*: Teoría Ecológica el modelo social de discapacidad y los *Referentes teóricos*: la educación inclusiva, las NEE por discapacidad intelectual y El desarrollo de las habilidades de lectura y escritura desde una mirada inclusiva.

#### **Estudios previos**

A continuación, se esbozan, en orden cronológico decreciente, diferentes estudios nacionales e internacionales, realizados en los últimos años sobre inclusión educativa, NEE y discapacidad cognitiva. Estos trabajos confirman la validez del objeto de estudio y sus dimensiones. De esta manera, se realizó una búsqueda exhaustiva de investigaciones, se hicieron lecturas atentas, se recopilaron y analizaron estudios que se relacionan y aportan diversas miradas a la presente tesis doctoral.

Sandoval (2023) contribuye a la presente investigación con un estudio titulado *Educación Inclusiva de estudiantes con Discapacidad Intelectual desde las prácticas pedagógicas en educación básica primaria en Colombia*. Con este análisis la autora tiene por objetivo generar un constructo teórico sobre la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual, a partir de las concepciones que poseen los diferentes actores educativos sobre educación inclusiva, además de caracterizar las prácticas pedagógicas que se crean en torno al proceso de enseñanza con estudiantes que

presentan discapacidad intelectual.

En esta investigación se empleó el método de la fenomenología social, el cual se ajusta a los estudios de las realidades sociales; se empleó un diseño en el marco de la investigación cualitativa, con un trabajo de campo y con un nivel explicativo. Se contó con seis informantes clave: un directivo docente, una docente de apoyo a los procesos de inclusión, una madre de familia que tiene un hijo con discapacidad intelectual y tres docentes de aula de la misma sede. Entre los instrumentos de recolección de datos se recurrió a la observación y a la entrevista semiestructurada

En este estudio se halló en esta institución la implementación de la educación inclusiva ocurre según diferentes criterios, entre los cuales están los lineamientos normativos, el PIAR como principal herramienta de implementación en las aulas y el PEI de la institución donde se define como institución incluyente. Se encuentra también que se garantiza el acceso de todos los niños a la escolaridad; que hay un avance en los procesos de socialización de los estudiantes y en la sensibilización para que todos los estudiantes se sientan incluidos, valorados y reconocidos; se reconoce la importancia de que los niños compartan con sus pares de la misma edad.

Sin embargo, no hay una directriz sobre la cantidad de estudiantes con discapacidad que se deben ubicar en cada uno de los grupos, en consecuencia, en un mismo grupo hay muchos y en otros ninguno, lo que afecta la calidad educativa. Hay escasez en los recursos didácticos, y es el docente quien los debe buscar o diseñar. Adicionalmente, los docentes refieren la falta de una articulación efectiva entre el sistema de salud en Colombia y el sistema educativo, para garantizar los diagnósticos, tratamientos, y terapias de manera oportuna. Se reconocen diferentes apoyos fundamentales para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual.

El trabajo de Sandoval (2023) permite reflexionar sobre la situación actual de los procesos de inclusión que se dan en la escuela colombiana, y lo que piensan y sienten los actores clave sobre esto; de esta manera su aporte a la presente tesis doctoral fue brindar un panorama sobre los procesos de inclusión educativa en la escuela primaria colombiana; esto fue de gran insumo para delinear la situación problema y para relacionar y contrastar los datos recogidos con los resultados.

Por su parte, Márquez (2022), en su investigación doctoral *Inclusión de niños con*

*necesidades educativas especiales (NEE) al aula regular de educación inicial*, buscó generar una aproximación teórica para revisar el proceso de inclusión de niños con NEE al aula regular de Educación Inicial. La autora parte de la inquietud sobre la falta de políticas inclusivas claras y la falta de cultura educativa sobre inclusión, lo que constituye una limitación para la atención de niños con NEE; de allí que se enfoca en los actores que pueden incidir en los procesos de inclusión.

De esta manera, apoya su estudio en la Teoría Ecológica y en el Modelo Humanista y Ético en los Derechos Humanos. Metodológicamente, se sustenta en paradigma interpretativo, la naturaleza de la investigación es cualitativa y se enmarca en el diseño de campo, y como método sigue el estudio de caso. Los participantes fueron por dos docentes de Educación Inicial con experiencia en inclusión de niños con NEE, dos padres o madres de familias que vivieron el proceso de inclusión de sus representados y un directivo de Educación Inicial. Para la recolección de datos se usó la entrevista semiestructurada, y para el análisis de los datos se consideró la teoría fundamentada.

Los hallazgos refieren que la educación inclusiva se percibe desde una visión compartida, en la que cada actor es responsable y copartícipe de este proceso; asimismo, se señala la necesaria formación docente por especialistas, la flexibilización curricular, el trabajo conjunto entre docentes y padres. Por otra parte, se apunta que es en el docente en quien recae el mayor compromiso sobre la inclusión, pues él es mediador más cercano en la escuela; por último, se señala la importancia de contar con políticas educativas claras para la inclusión educativa de niños con NEE. La autora concluye que si bien hay barreras y limitaciones para la inclusión educativa, si hay disposición y trabajo en conjunto de los actores involucrados, cada vez habrá más inclusión y menos discriminación.

Si bien el contexto de estudio de Márquez (2022) es en la Educación inicial, ha sido un gran aporte para la presente tesis doctoral, de su trabajo se siguen sus premisas y hallazgos que nutrieron el acercamiento al objeto de estudio y ayudaron a delimitar la situación problema referente a la inclusión al aula regular de niños con NEE. Asimismo, se siguen sus bases teóricas y se tomaron como teorías sustantivas, pues también se percibe el objeto de estudio desde un enfoque de derechos humanos.

Entre tanto, Rodríguez (2021) llevó a cabo una investigación titulada *Educación holística de la práctica pedagógica de los niños con discapacidad cognitiva*, cuyo propósito fue generar una aproximación teórica sobre la Educación holística de la práctica pedagógica en los niños y niñas con discapacidad cognitiva que asisten a una institución educativa. Metodológicamente, se realizó una investigación con un enfoque cualitativo y el método de la fenomenología. El trabajo se realizó en tres momentos: a) Descripción de cómo se realizó la educación holista en la práctica pedagógica en la institución educativa; b) interpretación de cómo son atendidos desde práctica pedagógica los niños y niñas con discapacidad cognitiva; y c) construcción teórica sobre la transformación holística de la práctica pedagógica en los niños y niñas con discapacidad cognitiva.

En los resultados, Rodríguez (2021) precisa que la interpretación de cómo se realiza la Educación holista en la práctica pedagógica en la institución educativa reviste la importancia de promover tres aspectos básicos o vertientes en el estudiante: las emociones, el pensamiento crítico constructivo y el espiritual. Es a partir de estos enfoques que se estimulará en el estudiante con discapacidad cognitiva un despertar que potencie sus habilidades particulares, mediante una enseñanza acorde a sus necesidades y capacidades individuales, no únicamente centrada a la adquisición de información y conocimientos, sino también en la elevación de la capacidad creativa.

Por otra parte, refiere, es a través de la educación holística que se estimula a que los estudiantes puedan alcanzar a ser individuos integrales capaces de asumir responsabilidades que la sociedad actual demanda. Esto coloca a dicha práctica a un nivel educativo superior, convirtiéndola en un modelo clave para favorecer el desarrollo personal y colectivo. Con respecto a cómo son atendidos niños y niñas con discapacidad cognitiva en la institución, se aprecian estrategias metodológicas rígidas, preconcebidas y únicas para todos los educandos; de esta manera, la actitud del docente de educación primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad cognitiva se orienta cubrir el currículum y no las necesidades reales de todos los educandos, lo que mantiene al educando con Discapacidad cognitiva al margen del dominio de los contenidos curriculares.

Es así que se concluye que esta actitud docente es producto de una formación

académica basada en metodologías y estrategias que responden a los criterios estandarizados. Asimismo, se apunta cómo la actitud del docente oscila entre el rechazo y la indiferencia a la sobreprotección o lástima, lo que repercute en el aprendizaje regular del educando con Discapacidad cognitiva, hecho que no coincide con el tipo de docente que requiere el proceso inclusivo que es reflexivo, flexible, contextualizado y creativo sobre su acción pedagógica.

La investigación de Rodríguez (2021) permitió hacer una lectura de la situación actual de los niños con NEE por discapacidad cognitiva en el aula regular; de esta manera, se toma de este trabajo las evidencias sobre cómo son atendidos estos niños, sus necesidades, y además las necesidades docentes de formación y capacitación para desarrollar una verdadera inclusión educativa, mediante una formación holística.

Por su parte, en su investigación *Implementación y mejora de procesos lectoescritores en alumnos con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) basadas en la animación 3D*, Campos (2021) aborda la importancia del uso de las tecnologías en la reducción de las dificultades de aprendizaje de estudiantes en general y de los que están diagnosticados con TDAH. En una primera instancia se analiza la situación actual de la literatura científica sobre el tema, y se señala que la producción ha ido en aumento, y a partir de 2010 en lo relacionado con las TIC en la reducción de las dificultades de aprendizaje en el alumnado de Educación Primaria; lo que permite destacar la importancia del uso de nuevas metodologías en el ámbito educativo y su incidencia positiva la reducción de las dificultades de aprendizaje en los estudiantes.

En un segundo momento de la investigación se identificaron las dificultades de aprendizaje que presenta el alumnado con TDAH en los procesos lectoescritores. Y, por último, se buscó conocer el potencial de la gamificación como recurso didáctico en los procesos lectoescritores del alumnado con TDAH, y cómo contribuye en la reducción de las dificultades de aprendizaje.

La metodología fue cuantitativa de tratamiento de datos, y su método un estudio de caso, llevado a cabo con dos grupos: control formado por 6 niños diagnosticados con TDAH y experimental por 8 alumnos sin TDAH, todos pertenecientes al tercer curso de Educación Primaria de dos colegios públicos españoles, y seleccionados de forma no

probabilística con un muestreo intencional. Se realizaron las pruebas de forma individual. La primera evaluación se llevó a cabo con Prolec-R y una vez terminadas estas actividades continuaron con Proesc. Cada evaluación se realizó en dos sesiones. Una vez realizadas las evaluaciones, los datos fueron analizados estadísticamente.

EL investigador llegó a la conclusión que el uso de nuevas metodologías, como es el uso de las TIC en el ámbito educativo, influye positivamente en la reducción de las dificultades de aprendizaje que presenta el alumnado de Educación Primaria en general y en los que padecen algún tipo de trastorno como el TDAH; en este sentido, se comprueba que es posible minimizar y, a ser posible, eliminar las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos de Educación Primaria diagnosticados con TDAH, gracias al uso de las tecnologías, alcanzando la finalidad del sistema educativo que es el desarrollo integral de nuestros discentes.

La investigación de Campos (2021) fortalece este estudio, pues contiene material valioso sobre las habilidades de lectura y escritura de niños con discapacidad, uno de los focos de interés del presente estudio; además, permite inferir que estrategias diseñadas tomando en cuenta las necesidades de los niños devienen en procesos de inclusión reales.

Hernández (2020) realizó una investigación titulada *Educación de Calidad Digna: EDUCAD Estrategia pedagógica para la formación de estudiantes de primaria con discapacidad cognitiva leve*. El propósito general se orientó a proponer acciones para favorecer la educación de calidad digna a través de una estrategia pedagógica para la formación de estudiantes de educación básica primaria con discapacidad cognitiva leve en varias sedes de una institución educativa colombiana.

La investigación se amparó en el método hermenéutico fenomenológico, del paradigma crítico social, el enfoque cualitativo y el diseño de investigación acción participativa, dentro del cual se implementaron como recurso metodológico las mediaciones socio- analítica, hermenéutica y transformadora. Las técnicas de recolección de datos fueron grupos focales, entrevistas semiestructuradas y los participantes con niños con discapacidad cognitiva leve, con agentes educativos de los colegios, grupo de docentes de apoyo a la inclusión, de coordinadores y de docentes de aula, en total 24 docentes, 6 padres de familia, el Rector y la coordinadora.

De esta manera, se indagó sobre las políticas públicas de inclusión, su implementación, su incidencia en la formación escolar de los estudiantes con discapacidad cognitiva leve y, por último, la perspectiva docente sobre esto. En un segundo momento se realizó la interpretación de las prácticas pedagógicas para la formación de estudiantes de educación básica primaria con discapacidad cognitiva leve, realizando. En el tercer momento, se realizó el diseño de la estrategia pedagógica EDUCAD, que resultó de un proceso, dentro del cual, la acción participativa y crítica de los agentes educativos de los colegios.

Finalmente, se halló que la investigación fortaleció el quehacer pedagógico y permitió transformaciones en el accionar de la política pública en beneficio de la población de estudio. En cuanto a las prácticas pedagógicas se evidenció que el sentido del quehacer docente en los procesos de enseñanza es el motor del aporte a la formación de los estudiantes, pues se reconoce que en la escuela se encuentra un camino importante para que el estudiante se construya. Por último, la construcción de la estrategia EDUCAD, permitió abordar acciones a través de cuatro ejes de fortalecimiento relacionados con el trabajo con estudiantes, padres y madres, con docentes de aula, directivos, orientadores escolares y docentes de apoyo a la inclusión, lo cual hizo evidente el beneficio representa este estudio, pues se reconoció y abordó una problemática con respecto a los procesos de inclusión y formación de estudiantes con discapacidad cognitiva leve.

Con esta investigación se afirma que los procesos de inclusión deben realizarse en atención a los actores que interactúan con los niños con discapacidad, y según las necesidades y exigencias de los niños; el trabajo de Hernández (2020) brinda a la presente tesis doctoral un panorama nacional sobre esta situación, que permitió delimitar la situación a estudiar y contrastar resultados a la luz de diversas experiencias investigativas.

Siguiendo la línea de antecedentes que corroboran la relevancia del tema del desarrollo de estrategias en lectura y escritura en la discapacidad intelectual, podemos citar a Bravo (2021), quien realizó un estudio denominado *Desarrollo de software educativo para mejorar el proceso de aprendizaje en estudiantes con discapacidad intelectual, Ecuador*. Su objetivo se centró en desarrollar un software educativo para

mejorar el proceso de aprendizaje en estudiantes con discapacidad intelectual en el área de lengua y literatura. Metodológicamente, se desarrolló un diseño cuasi-experimental, con una población conformada por 42 estudiantes con discapacidad intelectual, 5 maestras y 1 directora. La técnica usada fue la encuesta, se utilizó un cuestionario de acuerdo a la escala de Likert.

En cuanto a los resultados, el investigador manifiesta que el uso de un Software Educativo mejora el Aprendizaje en estudiantes con Discapacidad Intelectual, específicamente en la asignatura de Lengua y Literatura, según el progreso de los estudiantes. Para concluir, el investigador manifiesta que el aprendizaje de la asignatura de Lengua y Literatura en la era de la información ya no se debe seguir realizando con metodologías tradicionales, sobre todo en estudiantes con NNE, como lo son los que se educan en las instituciones estudiadas. El estudio permitió dejar entrever que otras formas de prácticas pedagógicas benefician esta población que se encuentra en desventaja con respecto al colectivo y el docente es el promotor de cambios significativos de realidades escolares.

Moreno (2020) realizó una investigación titulada *Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, desde la percepción del docente de zona rural*; su propósito fue generar aproximación teórica sobre la inclusión educativa, partiendo de las percepciones de docentes en un contexto rural. La autora se basa en la premisa de la educación como derecho fundamental para todos, y como teoría de entrada se sustenta en el Modelo Social de Discapacidad. Metodológicamente, el estudio se inscribe en el paradigma Introspectivo Vivencial, su naturaleza es cualitativa y su método fue la teoría fundamentada. Los informantes clave fueron cuatro docentes y las técnicas de investigación la entrevista, la observación y documentos.

Los hallazgos de esta investigación señalan que los docentes se apoyan en los lineamientos de las políticas sobre inclusión educativa, para ellos esto es una garantía; se reconoce la importancia de la relación familia-escuela, y el docente es clave para mediar esta comunicación. Hay limitaciones para ejercer plenamente los procesos de inclusión: las escasas adaptaciones curriculares, la poca formación docente, la falta de apoyo de un especialista, los pocos recursos didácticos y tecnológicos. Para el docente representa un reto la inclusión educativa de niños con NEE, pero esta experiencia le

resulta un aprendizaje motivador, le permite reflexionar sobre su práctica pedagógica, aprender de manera autónoma; lo que deja ver, apunta Moreno (2020), docentes comprometidos, bondadosos, tolerantes y respetuosos.

Este trabajo resultó ser un aporte a la presente tesis doctoral, pues de este se siguen las premisas sobre la educación como derecho fundamental; además sus resultados permitieron tener un panorama sobre la situación de los procesos inclusivos de niños con NEE y las experiencias del docente como uno de los actores más importante en este proceso.

## **Teorías sustantivas**

### ***Teoría Ecológica***

La Teoría ecológica propuesta por Bronfenbrenner parte de la premisa de que los contextos determinan el desarrollo humano; además, se señala que los procesos políticos inciden sobre la psicología y el desarrollo humano. Por tanto, en oposición a las teorías evolutiva cuyos estudios se hacían aislando a los niños de su ambiente natural, en situaciones clínicas muy controladas, se señala que no se puede estudiar a grupos sociales sin tomar en cuenta el contexto de experiencia, pues los resultados no tendrían validez. Es así que Bronfenbrenner (1979/1987) señala que “los ambientes naturales son la principal fuente de influencia sobre la conducta humana” (p.37). Las ideas de esta teoría se presentan en diversas publicaciones, pero se recogen de manera más organizada en su obra *The ecology of human development* en 1979.

De esta manera, Bronfenbrenner (1979) propone una perspectiva ecológica del desarrollo humano, en la que se remarca que el ambiente -entorno ecológico- donde se devuelven individuos es decisivo para estudiarlos y comprenderlos; de este modo, el ambiente se entiende como el contexto, las características físicas y sociales de cada sujeto y su idiosincrasia, los cuales se interpretan a través de la interacción social. Entonces, desde la postura del citado autor, se presenta una visión sistémica y naturalista del desarrollo psicológico, el cual se define como un proceso complejo, pues está sujeto y responde a la influencia de diversos elementos vinculados al entorno ecológico.

En atención a lo anterior, el ambiente ecológico delimita a cada persona; por lo que se considera que el desarrollo humano es una progresiva acomodación entre cada individuo y sus contextos próximos, los cuales no son estáticos; al respecto, Bronfenbrenner (1979) apunta que esta visión teórica se fundamenta "...en la concepción evolutiva del ambiente ecológico de la persona y la relación con éste, así como la creciente capacidad de la persona para descubrir, sostener o alterar las propiedades" (p. 9); es así que cada individuo como entidad creciente y dinámica se adentra progresivamente y reestructura el medio en el que vive, pues la interacción de entre ambos es bidireccional.

Además, este proceso de desarrollo se ve afectado por las relaciones que se dan entre estos contextos próximos y otros de mayor alcance; pues el contexto próximo se extiende e incluye interconexiones entre varios, y las influencias que proceden de otros más externos. En este sentido, cada individuo va adaptándose al ambiente que lo rodea: familia, escuela, barrio como ambientes más cercanos, y comunidad, cultura, país, ideologías políticas como ambientes de mayor alcance. De estos supuestos, Bronfenbrenner (1979, 1986, 1992) desarrolla la noción de ambiente ecológico entendido como un conjunto de estructuras seriadas concéntricas, en la que cada una se halla dentro de la siguiente. De esta manera, el contexto en el que se desarrolla cada individuo influye en su percepción, conducta, acciones y las relaciones interpersonales, de manera directa o indirecta; ante esto, el autor propuso cuatro niveles que se interrelacionan entre sí: *Microsistema*, *Mesosistema*, *Exosistema* y *Macrosistema*.

El *Microsistema* hace referencia al nivel más cercano de cada individuo; se incluyen a aquí roles, los comportamientos, conductas, y relaciones propias de los entornos más cotidianos en los que cada individuo se desenvuelve y convive diariamente; son los lugares en que se puede interactuar frente a frente con otros: la familia, los amigos y el trabajo. Este entorno puede ser efectivo y positivo para el desarrollo de la persona o puede caracterizarse por ser negativo o perturbador (Bronfenbrenner, 1976).

Por su parte, el *Mesosistema* refiere las interrelaciones entre dos más sistemas (microsistemas) en los que cada persona participa de manera activa, por ejemplo, las relaciones que se tejen entre la familia, la escuela y la vida social. El *Mesosistema* se

crea o amplía cuando se entra y permanece en un nuevo entorno; entonces, representa la interacción entre los diferentes ambientes en los que cada uno se halla inmerso (Bronfenbrenner, 1979).

Entre tanto, el *Exosistema* se trata de los entornos en los que el individuo no se encuentra incluido directamente o no participa en este de manera activa, pero dentro de estos entornos se dan hechos que afectan los entornos en los que sí se está incluido. En este se encuentran, por ejemplo, las instituciones que median la cultura y las individualidades. Y, por último, *Macrosistema*, se refiere a los marcos culturales o ideológicos que inciden de manera transversal en las dinámicas de los demás sistemas - microsistemas, mesosistemas y exosistemas-, les otorga cierta identidad en forma y contenido, que los caracteriza y diferencia de otros contextos marcados por elementos sociohistóricos ajenos. Al respecto, Bronfenbrenner (1979) señala lo siguiente:

En una sociedad o grupo social en particular, la estructura y la sustancia del micro, el meso y el exosistema tienden a ser similares, como si estuvieran contruidos a partir del mismo modelo maestro, y los sistemas funcionan de manera similar. Por el contrario, entre grupos sociales diferentes, los sistemas constitutivos pueden presentar notables diferencias. Por lo tanto, analizando y comparando los micro-, meso- y los exosistemas que caracterizan a distintas clases sociales, grupos étnicos y religiosos o sociedades enteras, es posible describir sistemáticamente y distinguir las propiedades ecológicas de estos contextos sociales. (pp. 27-28)

En virtud de lo anterior, y siguiendo a Márquez (2022), se precisa la Teoría Ecológica como un modelo integrador sobre lo educativo y la inclusión, pues orienta la comprensión de los hechos pedagógicos desde una realidad cultural, desde las exigencias del entorno y desde las respuestas de los elementos inmersos en este. Asimismo, orienta el entendimiento de las diversas maneras en que las personas se adaptan al contexto; en este sentido, se advierte que, desde esta visión, se reconoce no solo la acción en el aula, sino también los otros contextos que inciden en la conducta y aprendizajes de cada estudiante.

En este sentido, García (2001) apunta que desde una mirada ecológica del desarrollo humano se precisa la intervención temprana de las personas con discapacidad, esta atención debe ser integral y ocuparse de los entornos naturales, el diagnóstico, capacidades, necesidades, relaciones familiares, educativas y sociales en pro de su desarrollo físico, psicológico, educativo y social. Asimismo, el citado autor

apunta que, si bien se nace con una carga biológica, esta puede modificarse a lo largo de la vida bajo la influencia del contexto en el que se desenvuelva cada uno; de allí que se recalca la importancia de que en la atención se deben articular diversos factores que ayuden a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.

Los procesos de inclusión educativa deben tomar en cuenta los diversos ambientes en los que se desenvuelve el niño, con el fin de comprender sus necesidades y hacer las adaptaciones pertinentes para su desarrollo. La escuela viene a ser un contexto cercano a los niños (microsistema), en ella se configuran significados individuales y colectivos que permean no solo la vida escolar, sino también los otros contextos en que los niños se desenvuelven.

El niño con NEE por discapacidad está afectado por los diferentes entornos que lo rodean, desde un macrosistema que puede entenderse como los marcos culturales y políticos y su comprensión sobre la discapacidad y la inclusión, hasta el microsistema como su familia y su aula de clases, y los elementos que allí confluyen para incidir en su desarrollo cognitivo y físico, su comportamiento emocional, su aprendizaje y su participación social. Se reconoce, para la inclusión, la importancia de los contextos cercanos de los niños con NEE (su sistema familiar y su sistema escolar), lo cuales dependen de contextos más amplios como los institucionales, administrativos, etc.

### ***El Modelo Social de Discapacidad***

Las personas con discapacidad se encuentran entre los grupos vulnerables que han sufrido exclusión a lo largo de la historia de la humanidad. Actualmente, se les han venido reconociendo sus oportunidades de convivencia, de desenvolverse y aportar en la comunidad, lo que se relaciona profundamente con los procesos de correspondencia, de inclusión y de aceptación de la diferencia por parte de la sociedad. En palabras de Palacios (2008):

La vida de una persona con discapacidad tiene el mismo sentido que la vida de una persona sin discapacidad. En esta línea, las personas con discapacidad remarcan que ellas tienen mucho que aportar a la sociedad, pero para ello deben ser aceptadas tal cual son, ya que su contribución se encuentra supeditada y asimismo muy relacionada con la inclusión y la aceptación de la diferencia. (p. 104)

En este sentido se busca integrar a las personas con discapacidad, pues se reconoce que la causa de su discapacidad es sobre todo social, como lo apuntan Fuentes et al. (2021): "...todas las actitudes y decisiones que afectan a las personas con discapacidad, están condicionadas por el modelo dominante en su sociedad concreta, es decir por la concepción que se tenga respecto de la naturaleza de la discapacidad" (p. 2); es así que el problema de la discapacidad no se encuentra en la misma persona, sino en la sociedad, en su contexto que lo incluye o rechaza (Muñoz, 2006).

De este modo, se concreta un modelo social de discapacidad que ha superado el modelo rehabilitador, cuyo propósito era "incluir" como sinónimo de "curar" a la persona con discapacidad, pero a partir de la rehabilitación de sus "deficiencias"; es así que, desde esta perspectiva, la condición de discapacidad era inherente al sujeto, y no a la sociedad.

Por su parte, un modelo social de discapacidad parte del reconocimiento de los derechos humanos y de la dignidad de las personas con discapacidad como actores sociales: "Dignidad, Derechos y Autonomía. El modelo de los derechos llama a la sociedad a superar el reto de la igualdad de oportunidades y la no discriminación para alcanzar el de la autonomía personal" (Cuesta et al. 2019, p. 88), lo que implica no solo enfrentar las trasgresiones y los ataques por parte de las instituciones y particulares, sino también propiciar situaciones en las que estas personas tengan el trato que se merecen y puedan disfrutar y vivir como titulares plenos de derecho. En este modelo se ha enfatizado en las barreras y rechazos que sufren estas personas: inaccesibilidad a la educación, al transporte, al trabajo, a los servicios públicos, etc. (Victoria, 2013). Al respecto, Palacio (2008) manifiesta:

El modelo social se presenta en cierto modo en la actualidad como un reclamo, una aspiración, un ideal a alcanzar. Por ende, ciertos presupuestos que han sido plasmados en el ámbito del Derecho, aún no podría llegar a afirmarse que rijan en el ámbito de la dimensión social. (p. 105).

En virtud de lo anterior, el modelo social exige la plena inclusión de las personas con discapacidad en los diferentes entornos en los que se desenvuelve, de allí a que se requieren de todos los esfuerzos y disposiciones necesarias para alcanzar sus propósitos; desde la actuación del Estado "condición *sine qua non* para la plena vigencia del modelo social", como lo señalan Fuentes et al. (2021, p. 7), hasta las actuaciones

individuales de las personas más cercanas que acompañan a las personas con discapacidad, por ejemplo, padres, médicos y docentes. Ante esto, y tomando en cuenta la exclusión y marginación que aún viven, Maidana (2017), señala que:

La solución ha de venir desde la acción social, y la sociedad tiene la responsabilidad colectiva de realizar las modificaciones en el entorno necesarias para facilitar la plena participación en todas las esferas de la vida social de las personas que con discapacidad. En el nivel político, esta responsabilidad se configura como una cuestión de derechos humanos. (p.4)

De este modo, se advierte que la vida de las personas con discapacidad tiene el mismo valor de la vida de las personas sin discapacidad; pues, "...al ser sujetos de derechos, las medidas no se direccionan a la rehabilitación o superación de una condición, sino a asegurar las garantías constitucionales que tiene todo ciudadano para desarrollar su proyecto de vida" (Luna et al., 2017, p. 62-63). Hay una especial atención en los niños, para quienes se aboga que puedan tener el mismo acceso a las mismas oportunidades de los niños sin discapacidad: educación, juegos, ocio, deportes, etc., es decir, todas las actividades que impactan en el desarrollo integral de todos los niños.

Ante esto se remarca la diferencia entre los términos integración e inclusión; el primero se corresponde más con un modelo rehabilitador en que los niños con discapacidad se "normalicen" con educación especial, separados de los niños "normales". La inclusión se precisa en desechar la concepción de "normalizar", pues se parte de la idea de que la normalidad no existe, es solo una construcción que se ha impuesto sobre una sociedad donde solo existen la diferencia y la diversidad (Palacios, 2008).

De esta manera, para Shakespeare (2013), el modelo social de discapacidad se afianza en la contraposición de tres pares de nociones que determinan la concepción de discapacidad: 1) *la diferencia entre deficiencia y discapacidad*, en el sentido de que la deficiencia -limitación física- se basa en un estigma del cuerpo físico dependiente, enfermo e inútil; por tanto, se inhabilita a las personas con discapacidad y no se adecuan los entornos para ellas. 2) *la oposición entre modelo médico/individual y modelo social*: en el modelo médico individual se limita el entendimiento de la discapacidad como un déficit físico, cuya asistencia solo le compete al médico; mientras que en el modelo social se considera un desacierto aislar a las personas con discapacidad al ámbito de la salud;

pues la mayoría de los problemas que viven no provienen de sus “deficiencias” sino de la sociedad que las inhabilita. 3) *la distinción entre personas con discapacidad y personas sin discapacidad*, al reducir la atención de las personas solo a la rehabilitación, estas son estigmatizadas, apartadas, excluidas y oprimidas.

Para Palacios (2008), este modelo parte de tres premisas; la primera refiere que toda la vida humana goza de dignidad, independientemente del tipo o complejidad de la diversidad que le afecte; para ello debe revisarse la definición de dignidad en la que nadie quede excluido o que se llegue a una idea de que alguien es más digno que otro, solo por ser más capaz. La segunda apunta a que toda persona debería poder tomar decisiones que incidan en su desarrollo como sujeto moral, por lo que debe permitírsele tomar esas decisiones, sin importar la naturaleza o complejidad de su diversidad funcional; desde esta mirada, se busca la construcción de la autonomía del sujeto, sin obviar que todos los seres humanos somos interdependientes, y precisamos de apoyos para llegar a ser autónomos. Por último, todas las personas con discapacidad al igual que las personas sin discapacidad tienen el derecho a participar de manera plena en todas las actividades de la vida social.

El modelo social de discapacidad está enmarcado en el paradigma de los derechos humanos, y esto ha permitido un cambio de visión desde lo discursivo e institucional en varios contextos, como en el colombiano, sobre todo a partir de la Ley 1346 de 2009, cuya normatividad busca superar la visión rehabilitadora de la discapacidad para abordarla desde una perspectiva de derechos. Con esto se espera reducir y eliminar los procesos de exclusión explícita e implícita que han sufrido durante años los niños con discapacidad, si se toma en cuenta todas las personas tienen los mismos derechos y deben gozar de ellos de manera plena.

## **Referentes teóricos**

### ***Educación inclusiva***

Las desigualdades educativas son un factor que obstaculiza el alcance de los objetivos políticos e institucionales concerniente a la calidad educativa; de allí que surgen retos y desafíos para implementar acciones que conduzcan no solo a una educación de

calidad, sino también una educación equitativa e inclusiva. De manera amplia se comprende la educación inclusiva como la participación de todos los sujetos en la formación escolar y en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin tomar en cuenta factores sociales, culturales, de origen o de condiciones personales. En virtud de lo anterior, se siguen las palabras de Echeita y Duk (2008) al señalar que:

La Inclusión Educativa, es hoy una aspiración de todos los sistemas educativos de Iberoamérica y no podría ser de otra manera si aspiramos a que la educación, realmente, contribuya al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias... Hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de calidad con igualdad de oportunidades. (p.2)

Esta dinámica de cambios en búsqueda de la inclusión educativa se fundamenta, como lo refiere Arnáiz (2011), en "...el reconocimiento de la educación como un derecho; y... la consideración de la diversidad como un valor educativo esencial para la transformación de los centros" (p. 24).

Se parte, entonces, de la idea de que la educación es un derecho, y por lo tanto debe ser accesible a todas las personas, permitir su participación efectiva en una sociedad libre. Es así que la inclusión, más allá de ser un asunto educativo y pedagógico, en primer lugar, es cuestión de respeto de derechos humanos. Es por ello, que se pretende desarrollar sociedades cada vez más inclusivas, partiendo de regulaciones y reformas políticas, con el fin de propiciar la igualdad y democratizar la escuela. La sociedad forma parte indiscutible de la labor y es el común denominador para el éxito de una inclusión real. Al respecto Sen (2001; citado por la Organización de Naciones Unidas, 2008), afirma:

La inclusión se caracteriza por una experiencia social ampliamente compartida y la participación activa de una sociedad, por la igualdad generalizada de las posibilidades y las oportunidades de la vida que se ofrecen a los individuos en el plano individual, y por el logro de un nivel de bienestar elemental para todos los ciudadanos. (p. 4)

Asimismo, se halla inmerso el reconocimiento a la diversidad con el fin de incorporar a niños con discapacidad dentro del currículo de la escuela, en igualdad de condiciones para evitar que sigan siendo aislados de los procesos educativos. En este sentido, se define la educación inclusiva 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 reducirla exclusión dentro y fuera del sistema educativo” (UNESCO, 2008, p. 7).

La educación inclusiva debe responder, entonces, a un cambio significativo en la escuela, al concebir a las NEE dentro de un marco de derechos para todos; de que se precisa también como “...un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos, implica la transformación de las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños, niñas y adolescentes...” (UNESCO, 2008, p. 8); es decir, que esa heterogeneidad de aprendizajes debe tomarse en cuenta en los sistemas educativos, trascendiendo en espacios de igualdad de condiciones.

Para que se haga efectiva una inclusión educativa deben corresponderse variados factores que van desde modificaciones en la estructura institucional y curricular hasta el tratamiento asertivo que debe proporcionar el docente del aula regular. En este sentido, las entidades encargadas de garantizar su éxito deben estar atentos a las múltiples implicaciones que conlleva una verdadera educación inclusiva; además, se precisa del compromiso individual y colectivo.

Pabón (2011) se pregunta si la inclusión educativa es utopía o realidad, pues apunta principalmente a superar los altos niveles de exclusión y de discriminación propios de los sistemas educativos. Afirma el citado autor que, a pesar de los esfuerzos y de los avances en materia de cobertura, e incluso de equidad, se siguen dando en la educación formas tácitas o explícitas de exclusión y de discriminación. De esta forma, la educación inclusiva se muestra como una manifestación de la aspiración de contribuir desde la educación a la consolidación de una sociedad más equitativa y democrática. Al respecto, la UNESCO (2008), ha seguido de cerca estos procesos de inclusión y plantea:

La educación debe ser concebida como un elemento facilitador del desarrollo de todo ser humano, independientemente de los obstáculos físicos o de cualquier otra índole que afecten al individuo. Por consiguiente, cualquier discapacidad (física, social y/o emocional) no puede considerarse un factor de descalificación. En consecuencia, la inclusión requiere la adopción de una perspectiva amplia de la Educación para Todos que abarque la totalidad de las necesidades de los educandos, incluyendo a aquellos vulnerables a la exclusión y marginalización. (p. 13)

De esta manera, en el marco de una educación inclusiva basada en derechos humanos y en razones morales y sociales, la escuela debe incluir dentro de sus políticas educativas, estructuras que garanticen una educación de calidad y que coadyuven al sentido social. Ante esto, Fernández (2003) afirma que a cada país le corresponde diseñar un sistema escolar capaz de adaptarse a las necesidades de todos los niños; esta iniciativa se fundamenta en el respeto a la diferencia, y, por ende, se busca evitar la discriminación y las barreras de aprendizaje. El respeto y concientización por la diversidad empieza por comprenderla y aceptarla como parte de la cotidianidad, y como parte de la enseñanza y el aprendizaje; desde esta visión se desarrollan la tolerancia, la solidaridad y la participación como parte de la convivencia.

La escuela es la promotora de este tipo de cambio social en tanto que mediante las relaciones intersubjetivas se construyen la identidad de los sujetos. Por tanto, se hace necesario el desarrollo de nuevas prácticas educativas para enfrentarse a la pluralidad; esto se lograría, como lo señala Arnaiz (2005) si los actores educativos incluyen de manera axiomática posturas de inclusión no solo desde el discurso sino desde la actividad diaria y cotidiana.

Asimismo, la citada autora señala que, desde una visión pedagógica, la educación inclusiva se fundamenta en un enfoque constructivista; de allí la importancia de la actuación docente y su práctica pedagógica para mediar en los procesos de aprendizaje de todos los niños. Sin embargo, prima la necesidad de que el docente tenga una actitud inclusiva y comprensiva; pues, como lo refiere Arnáiz (1996): “Es crítico esforzarse para ganar el compromiso del profesor hacia la inclusión... Si el profesor no valora al niño y no lo quiere en la clase, habrá grandes dificultades para conseguir la inclusión plena con éxito” (p.10). Al respecto, García (2003; citado por Sarto y Venegas, 2009) plantea que:

El enfoque inclusivo pretende promover un profesional para la inclusión educativa o social, con claridad conceptual y práctica en cuanto a las actitudes, fundamentadas en los principios de diversidad e inclusión, en el conocimiento del desarrollo de las personas con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad, al medio ambiente o con capacidades y aptitudes particulares. Adicionalmente, señala que se requiere de un profesional con el conocimiento de la realidad en diferentes ámbitos como la familia, la escuela, el sector laboral y el comunitario con habilidades para aplicar diversas estrategias de intervención socioeducativa o psicopedagógica, a la vez de adaptar y evaluar

los programas o estrategias a implementar, utilizando técnicas tanto individuales como colectivas. (p. 36)

Partiendo de lo anterior, se advierte que la noción de inclusión es compleja, y se puede entender desde varios marcos de referencia. Desde una *perspectiva ética en la diferencia*, se enmarca dentro los parámetros de los derechos de todas las personas. En las últimas décadas los países han desarrollado políticas para favorecer a los grupos vulnerables, como a las personas con NEE o con discapacidad, por medio de acciones de justicia y equidad social. La ética fundada en la perspectiva de inclusión se advierte en correspondencia al compromiso real y un comportamiento socio histórico concreto; de allí que López (2007) señale que los educadores tienen que hacer práctica de la ética, y aunque, el proceso de inclusión en la escuela es algo muy difícil, debe llevarse a cabo. Ante esto, el docente debe enfrentarse a los retos que se presentan en las aulas de clase, debe tomar nuevas alternativas y escapar del pensamiento neoliberal para coadyuvar a establecer ambientes de inclusión, de justicia y equidad.

En este sentido, la lógica del compromiso ético se fundamenta en formar individuos libres y autónomos mediante la educación, por lo que es inadmisibles, apunta López (2007) que en la escuela se maneje el discurso de ética y valores pero que al momento de legitimar el discurso se evidencia cierta resistencia por establecer espacios de inclusión, o por lo menos de forma permanente y significativa. En efecto, se recibe al estudiante con necesidades educativas en el aula de clase, pero vale preguntarse si se brinda una educación de calidad en igualdad de condiciones que al resto de los estudiantes o, si, por el contrario, se aleja y se le restringe, aislándolo y discriminándolo, cumpliendo con las reformas educativas de inclusión en el aula, pero de manera circunstancial, en la tiranía de la normalización. Es así, que, como manifiesta Elizondo (2017): “la educación inclusiva supone un cambio de mirada, supone dejar de ver la discapacidad y ver a la persona, supone dejar de cometer injusticias, supone acogida y ética del cuidado” (p. 3).

Desde una perspectiva social, la noción de inclusión se configura para dar respuesta al modelo médico de explicación de la discapacidad, cuya visión ha creado identidades discapacitadas, por una sociedad que genera utopías de invalidez, como inhabilidad o impedimento, y que evidencia una negatividad hacia la diferencia. Esta respuesta a la situación de discapacidad pone de manifiesto el papel de los excluidos en

el proceso de inclusión. Al respecto “la exclusión social implica, en su raíz, una cierta imagen dual de la sociedad, en la que existe un sector “integrado” y otro “excluido” (Tezanos, 1999, p.). Desde una perspectiva organizativa, la educación inclusiva afronta la inclusión como proyecto global, que afecta a la institución en su conjunto; por tanto, la postura inclusiva se afianza del desarrollo organizativo como las escuelas eficaces, la reestructuración escolar y la mejora de ellas a partir de la relación que se existe entre las dificultades de aprendizaje y la forma en que las escuelas están organizadas, esto referido a su estructura escolar y al funcionamiento dentro del aula (Reynolds, 1989; citado por Grau, 1998).

### ***Necesidades educativas especiales por discapacidad intelectual***

Los preceptos de una educación inclusiva se fundamentan en la exigencia de atención a la diversidad, sobre todo para aquellos niños que tengan una discapacidad, con el fin de generar ambientes favorables en pro de sus necesidades, bien sean permanentes (discapacidad intelectual, sensorial, motora, trastornos del espectro autista o discapacidad múltiple) o transitorias (trastornos específicos del lenguaje, del aprendizaje, aprendizaje lento, trastornos emocionales, trastornos conductuales, violencia intrafamiliar, etc.).

El término necesidades, de manera amplia, hace referencia a las condiciones de vida (alimentación, atención sanitaria, educación, libertad, autonomía), en cuya ausencia un ser humano no podría tener un desarrollo y progreso individual y colectivo satisfactorios (Luque, 2009). Particularmente, y lo que significa cubrir estas necesidades para los niños con discapacidad, estos, según Luque (2009) “...como grupo en riesgo de exclusión, deben tener, desde los contextos en los que se encuentran, las condiciones necesarias para la consecución de objetivos o satisfactores” (p. 205).

De esta manera, el concepto de NEE se precisa, según el MEN (2018b), como: Las dificultades mayores que presenta un estudiante, con relación al resto de los compañeros para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad, o que presentan desfases con relación al currículo por diversas causas y que pueden requerir para prosperar en su aprendizaje de:

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

- Servicios de apoyo especial. (p.31)

Se hace evidente que prima el derecho a la educación de los niños con NEE; ante esto, las dinámicas educativas, curriculares y docentes deben disponerse para realizar procesos de inclusión reales, materializados en una participación en igualdad de condiciones, mediaciones pedagógicas intencionadas, adaptaciones curriculares y la disposición de recursos pertinentes y adecuados, según las necesidades de los niños. González (2000) explica las NEE se caracterizan como un continuo cuyos polos van desde lo más general a lo más específico; por tanto, no se pueden homogeneizar, pues están vinculadas a las características del estudiante, a sus condiciones y oportunidades que se le ofrecen en los entornos en los que se desenvuelve.

De allí que las NEE deben identificarse, y a partir de esto, se debe realizar una adecuada intervención pedagógica para mejorar las condiciones de aprendizaje y de vida de los estudiantes; pues, como indican Luque y Romero (2002), las NEE no son una definición, sino una conceptualización operativa, mediante la cual se adecua el sistema educativo al niño que las precisa; estas dejarán de ser especiales, en la medida que se cuente con los recursos, el niño sea el centro de enseñanza y se adecúe el currículo. De este modo, el niño tiene necesidades educativas no por el trastorno, sino por la necesidad de atención a sus dificultades y a los recursos que necesita. De esta manera, el MEN (2007) afirma:

Se debe entender y avanzar en la idea de que cada escuela enfrenta el desafío concreto de incluir a todos y no dejar a nadie por fuera. Esto implica, necesariamente, el desarrollo articulado y coherente de políticas referidas a una propuesta curricular pertinente y relevante; estrategias pedagógicas variadas y complementarias que atiendan debidamente la especificidad de cada estudiante; disponer de infraestructura física y de materiales didácticos con el proyecto pedagógico; apoyar permanentemente a los docentes en sus aulas para que puedan desarrollar el currículo, y dialogar y entender las expectativas y necesidades de las comunidades y de las familias en los niveles locales. (p.9)

Asimismo, se deben conocer las necesidades por discapacidad de cada niño para promover su inclusión. En referencia a esto, el Decreto 1421 de 2017 (2017) define al estudiante con discapacidad como:

Persona vinculada al sistema educativo en constante desarrollo y transformación, con limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre

otras), pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones. (Art. 9)

Desde el Ministerio de Salud (2022), siguiendo a la Organización Mundial de la Salud (OMS) se clasifican y caracterizan los distintos tipos de discapacidad: física, auditiva, visual, sordo-ceguera, psicosocial, múltiple e intelectual. Según el mencionado Ministerio, las personas con discapacidad intelectual son:

Aquellas personas que presentan deficiencias en las capacidades mentales generales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje de la experiencia. Estos producen deficiencias del funcionamiento adaptativo, de tal manera que el individuo no alcanza los estándares de independencia personal y de responsabilidad social en uno o más aspectos de la vida cotidiana, incluidos la comunicación, la participación social, el funcionamiento académico u ocupacional y la independencia personal en la casa o en la comunidad. (p. 17)

Asimismo, el MEN (2017c) clasifica la discapacidad intelectual en Déficit cognitivo síndrome de Down y parálisis cerebral. A propósito de esta caracterización, Stefanini (2004) reúne una clasificación de la discapacidad intelectual planteada por la OMS, en cinco tipos diferentes:

1. Discapacidad intelectual límite: Su CI esta entre 68 – 85. En la realidad es difícil detectarlos, ya que son personas con muchas posibilidades, que manifiestan un retraso en el aprendizaje o alguna dificultad concreta de aprendizaje.

2. Discapacidad intelectual ligera: Su CI esta entre 52–68. Puede desarrollar habilidades sociales y de comunicación; tiene capacidad para adaptarse e integrarse al mundo laboral. Presenta un retraso mínimo en las áreas perceptivas y motoras.

3. Discapacidad intelectual moderada o media: Su CI se sitúa entre 36 - 51. Pueden adquirir hábitos de autonomía personal y social. Pueden aprender a comunicarse mediante el lenguaje oral, pero presentan con bastante frecuencia dificultades en la expresión oral y en la comprensión de los convencionalismos sociales.

4. Discapacidad intelectual severa: Su CI se sitúa entre 20 – 35. Generalmente, necesitan protección o ayuda ya que su nivel de autonomía tanto social

como personal es pobre. Suelen presentar un importante deterioro psicomotor.

5. Discapacidad intelectual profunda: Su CI es inferior a 20. Presentan un gravedeterioro en los aspectos senso-motrices, y de comunicación con el medio.

Se hace necesario señalar que la exigencia de clasificar las NEE determina la dificultad de aprendizaje de acuerdo con la particularidad de la discapacidad, pero no la condiciona como un obstáculo de enseñanza- aprendizaje. Para los docentes, la clasificación de las NEE representa información que le permite planificar y organizar las prácticas pedagógicas. Asimismo, vale decir que las NEE no se reducen a tratar al niño con discapacidad solamente por medio de servicios especializados o materiales diferentes a los del aula regular; existen muchas situaciones que se pueden ir solucionando a partir de una práctica significativa transformadora. Con respecto a las Necesidades del niño con discapacidad intelectual, el Ministerio de Salud (2022) apunta:

Es necesaria la adecuación de programas educativos o formativos adaptados a sus posibilidades y necesidades, al igual que el desarrollo de estrategias que faciliten el aprendizaje de tareas y actividades de la vida diaria, como auto cuidado, interacción con el entorno y de desempeño de roles dentro de la sociedad. Los apoyos personales son indispensables para su protección y como facilitadores en su aprendizaje y participación social. (p. 17)

De esta manera, se cuenta con ciertas disposiciones que para las Necesidades de apoyo pedagógico a los niños con discapacidad intelectual del nivel de básica primaria. Estas se orientan al fortalecimiento del desarrollo de la atención sostenida, de su capacidad de cambio del foco atencional, de su capacidad para seguir instrucciones de mayor complejidad, de las habilidades comunicativas y de interacción social, de la adquisición de adquisición de habilidades de lectura de “alto nivel”, fomentar habilidades de escritura creativa. Asimismo, potenciar el desarrollo de funciones ejecutivas de autorregulación, monitoreo y seguimiento de acciones, la resolución de problemas y la elaboración de argumentos. Todos estos apoyos pedagógicos forman parte de la materialización de una educación inclusiva dentro del contexto escolar próximo del niño con discapacidad intelectual (MEN, 2017c)

## ***El desarrollo de las habilidades de lectura y escritura desde una mirada inclusiva***

La lectura y la escritura son prácticas con función social; por tanto, debe enseñarse y aprenderse más allá de una instrucción rígida y pasiva; es decir, debe promoverse y usarse de manera significativa y dialógica. Dada su importancia cultural y social, la lectura y la escritura se constituyen como uno de los principales objetivos de la enseñanza. Se dedica buena parte de los esfuerzos diarios y de tiempos amplios dentro de los contenidos curriculares para su aprendizaje, incluso se adapta el currículo de acuerdo con las necesidades educativas especiales de cada estudiante, para lograr resultados efectivos.

De esta manera, la lectura y escritura, desde una orientación cognitiva, son habilidades psicolingüísticas básicas, y deben desarrollarse eficientemente en la educación escolar primaria; pues en este nivel, comienza la formación integral del niño, y los conocimientos que construya son la base de lo que construirá a lo largo de la vida. De allí que es importante que el docente lleve a cabo procesos de enseñanza acertados de la lengua escrita, por lo que supone participar en la cultura letrada, más allá alcanzar requisitos académicos. En este sentido, como afirma Ferreiro (2001), la escritura “es una forma de relacionarse con la palabra escrita, y les posibilita a los grupos desplazados la expresión de sus demandas, de sus formas de percibir la realidad, de sus reclamos, en una sociedad democrática” (p.47); por tanto, este proceso no es un acto de decodificación grafemática, es un acto de búsqueda de sentido, de transformación de conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992) y de participación social.

Por su parte, Lerner (2004) afirma que “Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita” (p.12). Ferreiro y Teberosky (1993) han demostrado que el niño se apropia de la lengua escrita por medio de un proceso constructivo, y en diferentes niveles; esto es importante tomar en cuenta para crear situaciones pedagógicas y didácticas, acordes a las necesidades de los niños, tomando en cuenta sus diferencias. En la instrucción formal temprana, se desarrollan diversos

métodos de enseñanza que se clasifican en dos grandes categorías: el método sintético y el método analítico.

En el método analítico se priorizan los factores lógicos y técnicos del lenguaje, se comienza la instrucción de los elementos más simples y abstractos del lenguaje: letras, fonemas o sílabas. En esta categoría se encuentran el método “alfabético”, que comienza por enseñar las letras por sus nombres, para pasar después a la sílaba y finalizar con palabras; el “fonético”, similar al anterior, pero enseña el sonido de la letra en vez de su nombre; y el silábico, que comienza enseñando directamente las sílabas. De este modo, “los métodos sintéticos dan prioridad a los factores lógicos y técnicos del lenguaje, y se caracterizan por seguir una progresión sintetizadora: inicialmente abordan las estructuras lingüísticas más simples (grafema, fonema, sílaba) para fusionarlas en las estructuras más amplia” (Lebrero y Lebrero, 1999).

Por su parte, el método analítico o global, de acuerdo con Cuetos (1996), parte de elementos más complejos como son la frase o la palabra y terminan en las sílabas y letras. Decroly consideraba la lectura como un acto global e ideo-visual, “no importa cuál sea la dificultad auditiva de lo que se aprende, puesto que la lectura es una tarea fundamentalmente visual, es necesario comenzar por unidades significativas para el niño, de ahí su denominación de ideo-visual” (Ferreiro y Teberosky, 1993, p.18). Domínguez y Barrio (1997) definen el método analítico de la siguiente manera:

Los métodos analíticos comienzan la enseñanza del lenguaje escrito por unidades del lenguaje más amplias: unidades léxico, o palabras; unidades sintácticas u oraciones. El camino que se invita a seguir al niño es que a partir del estudio de esas unidades lleguen a analizarlas hasta las unidades mínimas, es decir, hasta las relaciones entre grafema y fonema. Los métodos analíticos clásicos parten de la oración, y siguen el rumbo analítico que va marcando el niño con sus descubrimientos espontáneos de las unidades menores que la frase. Así sucede con el llamado método global, propuesto por Decroly. (p. 47)

Cada uno de estos métodos desarrolla la lectura y escritura desde sus formas; los métodos fonéticos desarrollan la ruta fonológica, sistematizando el aprendizaje de reglas grafema-fonema; entre tanto los métodos globales favorecen la ruta léxica al fomentar el procesamiento visual de las palabras. Se considera entonces que uno no es mejor que otro, sino que al usar ambos métodos resulta ser más eficiente en estos procesos. Estos datos teóricos le proporcionan una referencia al docente, quien también debe conocer

que una enseñanza más contextualizada se establece a partir del conocimiento de los factores que rodean al estudiante: el clima relacional de la clase, las condiciones de su uso, la actitud de los padres ante dicho aprendizaje, las características del grupo de alumnos, el interés propio del alumno, la experiencia del docente y su actitud, las necesidades educativas, etc. Asimismo, se precisa exponer a los niños a variadas situaciones de aprendizaje dialógicas, de interacción textual, con propósitos comunicativos.

En la educación primaria, los docentes deben entender que el aprendizaje de la lengua escrita se halla supeditada también en diferentes etapas que tienen que ver con las etapas del desarrollo del niño. Goodman (2003) señala que “la escuela es la encargada de generar las mejores condiciones para que, en los primeros años y en los tiempos esperados, todos los niños completen su proceso de alfabetización inicial” (p. 4). Al respecto, Teberosky (1989) relaciona las siguientes con respecto a la escritura: 1) *escrituras presilábicas*, se presentan en escrituras indiferenciadas, las cuales se establecen como una serie de grafías cualquiera que sea el enunciado que el niño se propone escribir. Las grafías pueden ser convencionales, pseudoconvencionales o garabatos; y escrituras diferenciadas: las cuales se le atribuyen series gráficas diferentes a enunciados significativamente diferentes. 2) *las escrituras silábicas*, esta etapa hace referencia a que el niño representa gráficamente la sonoridad del enunciado. Y 3) *escrituras alfabéticas*, en esta etapa la correspondencia que se establece entre el enunciado y la producción gráfica sigue a través del análisis sonoro del enunciado, pero esta vez la unidad es ya el sonido.

En cuanto al desarrollo de habilidades de la lectura y la escritura en estudiantes con NEE por discapacidad intelectual, el MEN (2017c) apunta lo siguiente:

Es fundamental garantizar que los estudiantes con DI [discapacidad intelectual] desarrollan una adecuada apropiación del código lectoescrito de su lengua materna. De esta manera, cuando hay dificultades particulares en la automatización de la lectura o de la escritura, puede desarrollarse un trabajo puntual en la generación de sistemas aumentativos del aprendizaje que ayude a consolidar esta adquisición. (p. 102)

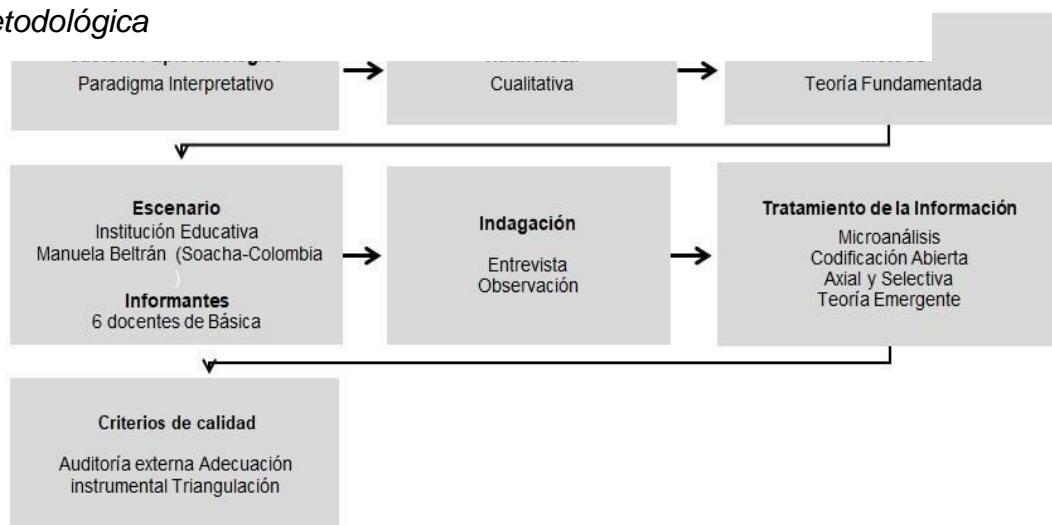
El desarrollo de cada una de las etapas y el desarrollo de habilidades de la lectura y escritura en alumnos con NEE necesidades educativas especiales, implica de mayor tiempo y dedicación por el nivel de exigencia que requiere. El tiempo de evolución entre

una y otra etapa se hace más distante, en tanto que es necesario fortalecerlas de manera que el alumno logre afianzarlas. Precisamente una de las dificultades con alumnos que presentan discapacidad intelectual consiste en estar continuamente repitiendo los conocimientos previos para permitir un avance, así este sea mínimo, pero de gran relevancia tanto para el alumno como para el docente.

### MOMENTO III RUTA METODOLÓGICA

Los procesos de inclusión educativa se han convertido en un tema de gran interés para la investigación educativa, dado que es evidente el aumento de los casos de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales que recurren a espacios escolares regulares con la finalidad de desarrollar competencias y habilidades como lo son la lectura y escritura, medios de comunicación necesarios para participar en la sociedad. En este sentido, con la intención de abordar el objeto de estudio y lograr los propósitos planteados, la investigación siguió un recorrido metodológico desde diversos aspectos que orientaron el proceso, los cuales son: el Sustento o fundamentación epistemológica, la naturaleza de la investigación, el método, escenario y fuentes informantes, las técnicas e instrumentos de recolección de información, el procedimiento seguido en el análisis de la investigación y los criterios que garantizaron el rigor de la investigación. (ver figura 1).

**Figura 1**  
*Ruta metodológica*



## **Sustento epistemológico**

La presente investigación se fundamenta en el paradigma interpretativo, el cual busca la descripción y comprensión profunda de la realidad y las causas que la determinan. De acuerdo con Sandín (2003), la finalidad del paradigma interpretativo “...es comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, acciones e intenciones” (p.34). Se considera la experiencia vivida, los significados de las acciones humanas, la realidad, la descripción e interpretación del fenómeno objeto de estudio. En este entendido, en el escenario de la investigación, la Institución Educativa Manuela Beltrán en el municipio de Soacha, departamento de Cundinamarca-Colombia, se reflexionará sobre la necesidad de construir conocimiento para comprender la inclusión educativa de NNE al contexto escolar regular.

El contraste de las teorías conocidas sumado con la experiencia derivadas de las entrevistas a los docentes, en un proceso intersubjetivo, permitirá generar nuevas miradas teóricas acerca de la inclusión educativa. De esta manera se crea un espacio para examinar detenida y reflexivamente el proceso de construcción del conocimiento sobre el objeto de estudio. En tal sentido el paradigma interpretativo se corresponde con la naturaleza ontológica de la inclusión educativa de NNE al aula regular en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en niños con discapacidad cognitiva en la Institución Educativa Manuela Beltrán municipio de Soacha, departamento de Cundinamarca-Colombia.

### **Naturaleza de la investigación:**

En concordancia con el planteamiento epistemológico, la naturaleza de la investigación se orienta bajo el enfoque cualitativo; este, según Martínez (2009), trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, que da razón plena del comportamiento y manifestaciones. De acuerdo con el autor, lo esencial es recoger toda la información necesaria y suficiente para alcanzar los propósitos planteados y estructurar esa información en un todo coherente y lógico, es decir que permita generar una teoría que integre esa información. Siguiendo al autor, calidad y cualidad definen dos interrogantes; ¿cuál? y ¿qué?; de tal modo, que la naturaleza del

conocimiento es qué es, cómo es, de las cuales se les puede dar respuesta, al señalar o describir sus cualidades y la calidad de la misma. Sin embargo, no se trata de estudiar cualidades y calidades en forma separada, sino de una dinámica integradora para constituir unidades de análisis, que den cuenta de los conocimientos de un todo y de sus partes. El enfoque cualitativo pretende recopilar información en un contexto natural teniendo en cuenta los fenómenos que lo afectan. Al respecto, Martínez (2011) resalta ... “se trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p.173).

De igual manera, dentro de la naturaleza de este estudio se especifica que es una investigación de campo, debido a que buscó analizar una situación de la realidad para entender su esencia, por lo que se recogieron datos cualitativos en el contexto donde se desarrollan los acontecimientos. El Manual de Trabajo de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales de la UPEL (2016) especifica: “Los datos de interés son recogidos en forma directa de la realidad; en este sentido se trata de investigaciones a partir de datos originales o primarios” (p. 18). Con esta modalidad investigativa se propicia una participación real del investigador, dentro del contexto donde se sitúa el fenómeno en cuestión. Su nivel es explicativo ya que, va más allá de la exposición de conceptos o fenómenos, en este caso, busco explicar y comprender el objeto de estudio para construir aportes teóricos sobre el proceso de inclusión educativa de niños de Básica Primaria con NEE por discapacidad cognitiva integrados al aula regular, mediante el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en la Institución Educativa Manuela Beltrán municipio de Soacha, departamento de Cundinamarca-Colombia.

## **Método**

Se utilizó la teoría fundamentada (TF) como método, según Strauss y Corbin (2002) “Se refiere a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación”. (p.13). Al respecto, Rodríguez et. al (1999) refieren que la TF se enfoca en “...descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos, y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes” (p.48). Es una metodología que busca desarrollar teoría mediante una continua interpelación entre la recogida y análisis

sistemáticos de los datos.

Este método precisa de la comparación constante y el muestreo teórico, pasos que no se dan aislados uno del otro. Los autores destacan la importancia de la comparación de datos que consiste en establecer o hallar la relación de cada subcategoría con las categorías, delimitar la teoría que comienza a generarse y por supuesto escribir la teoría emergente. En tal sentido, el muestreo teórico permitió desde la recolección de la información, la construcción de aspectos teóricos, establecimiento de comparaciones entre los hallazgos, al “acudir a los lugares, personas y los acontecimientos que (maximizaron) las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos (e hicieron) más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones”. (Rodríguez et. al, 1999, p.219)

## **Escenario**

El presente estudio se realizó en el municipio de Soacha – Cundinamarca, Colombia. Un municipio con múltiples problemáticas económicas, educativas, transporte, y sobre carga poblacional, por mencionar algunas. Específicamente en las problemáticas educativas se puede mencionar la escasez de recursos pedagógicos, infraestructuras en mal estado, población estudiantil que sobre pasa los límites por cada salón, espacios reducidos para las prácticas pedagógicas, pocas capacitaciones a docentes y las que se realizan no se enfocan en problemáticas hacia la educación inclusiva. Se puede decir que la educación inclusiva solo se trata de diligenciar el PIAR (Plan Individual de Ajustes razonables), desconociendo el caso de cada estudiante y de qué manera se puede dar el mejor manejo. Los docentes de apoyo se cambian constantemente por las políticas administrativas del momento y que impiden el seguimiento de casos de Necesidades Educativas en cada institución.

La fase de recolección de información se desarrolló en la institución Educativa Manuela Beltrán, ubicada en el barrio Pablo VI del mismo municipio, clasificada en estrato uno; presenta problemáticas de inseguridad, consumo de drogas ilícitas, familias disfuncionales, madres muy jóvenes cabeza de familia que conlleva a generar familias disfuncionales, consecuencia de ello, estudiantes que permanecen mucho tiempo del día solos en casa. Entre otras dificultades se encuentra la falta de oportunidades para los

jóvenes de sector y de actividades que contribuyan a la disminución de problemáticas sociales, manejo de redes sociales de manera irresponsable y sin control que aumenta los casos de problemática escolar.

La institución educativa corresponde a un establecimiento educativo de carácter oficial, que brinda atención educativa desde el grado de transición, básica (primaria y secundaria) y media académica. Opera en jornada de la mañana y tarde, y está conformado por dos sedes educativas; la sede principal y la sede Pablo VI, cuenta con alrededor de 3000 estudiantes, con un énfasis en electrónica, que permiten que los estudiantes desde grado décimo asistan al SENA, con el fin de complementar el énfasis

### Informantes clave

Es muy importante la selección de los informantes, Rodríguez, et.al (1999) señalan que: “El investigador buscará identificar a los informantes clave, aquellos miembros que destacan por su conocimiento en profundidad del contexto estudiado” (p.171). Para efectos de esta investigación se seleccionaron, de manera intencional cinco (5) docentes de la básica primaria que tienen conocimiento sobre el objeto de estudio, dado que han tenido en sus aulas estudiantes con NEE; otro criterio importante que se consideró para su selección fue que mostraron interés en participar en la investigación, luego que se les informo al respecto. La tabla 1, a continuación, muestra las características de los informantes.

**Tabla 1**  
*Informantes clave*

Informante	Años de servicio	Grado Académico	Actividad que ejecuta/
D1	7	Licenciada en educación con énfasis en educación especial	Profesional para la atención de diseño y ejecución de procesos de educación inclusiva.
D2	38	Licenciada en ciencias sociales	e titular grado primero
D3	16	Licenciada en educación especial	Docente titular grado segundo
D4	31	Licenciada en educación preescolar y magister en educación	⇒ titular grado tercero

D5	18	Licenciada en educación básica con énfasis en matemáticas y lengua castellana	titular grado cuarto
D6	20	Licenciada en educación infantil preescolar	titular grado quinto

## Técnicas e instrumentos

En la investigación cualitativa, las técnicas e instrumentos de investigación deben estar en función de los propósitos y preguntas de la investigación. En el caso de esta investigación se utilizaron la entrevista y la observación.

La entrevista, según Martínez (2016), se puede llevar a cabo en forma de un diálogo caracterizado por ser coloquial o de forma semiestructurada, centrados en el intercambio comunicativo, como un método para acceder al conocimiento donde a medida que este proceso avanza; la estructura de la personalidad del entrevistado va adquiriendo forma en la mente del entrevistador. En este sentido, la realización del guion de entrevista permitió interpretar la concepción de los docentes sobre la inclusión educativa a las aulas regulares de niños con NEE y caracterizar sus conocimientos sobre los procesos de aprendizaje de la lengua escrita y el desarrollo de habilidades de lectura y escritura de estudiantes con NEE por discapacidad cognitiva.

López y Deslauriers (2011) plantean unos elementos los cuales se consideraron al realizar la entrevista, estos son a: (1) realizar un diseño de guion de entrevista; (2) seleccionar los informantes; (3) hallar un sitio pertinente para realizar la entrevista; (4) desarrollar la entrevista propiamente dicha; (5) registrar la información referida haciendo uso de las notas descriptivas; (6) verificar la información; (7) codificar; (8) hacer el proceso de reflexión; (9) Codificación de la información y (10) categorización y clasificación de la información según el método de análisis seleccionado.

En el caso de la observación, Martínez (2016) señala que es la técnica más usada por los investigadores cualitativos. Observar implica dirigir conscientemente la atención hacia aspectos específicos de la realidad que está siendo estudiada, con el objetivo de comprender los elementos que la conforman y cómo interactúan entre sí; así mismo la

observación puede adoptar diferentes formas según la presencia o ausencia del investigador en el lugar y momento del fenómeno o situación que se desea estudiar, puede ser observación directa, donde el investigador está presente, o indirecta, donde se recopila información a través de documentos, registros o testimonios de terceros. En esta investigación, el proceso de observación fue directo, y sirvió para analizar las acciones docentes en el despliegue de los procesos de inclusión educativa de estudiantes con NEE por discapacidad cognitiva integrados al aula regular, mediante el desarrollo de habilidades de lectura y escritura.

Cada una de las técnicas antes mencionada contaron con sus respectivos instrumentos, es decir, guiones de entrevista y observación los cuales fueron validados por expertos. La tabla 2 ofrece una visión esquemática de las técnicas del estudio, en función de los propósitos y ámbito de análisis.

**Tabla 2**

*Articulación de propósitos de la investigación con las técnicas metodológicas*

Propósitos específicos	Técnica	Ámbito de análisis
Interpretar la concepción de los docentes sobre la inclusión educativa a las aulas regulares de niños con NEE.	Entrevista	Opiniones de los docentes sobre inclusión educativa
Caracterizar los conocimientos del docente sobre los procesos de aprendizaje de la lengua escrita y el desarrollo de habilidades de lectura y escritura de estudiantes con NEE por discapacidad cognitiva integrados al aula regular	Entrevista	Conocimientos sobre aprendizaje de la lengua escrita
Analizar las acciones docentes para el despliegue de los procesos de inclusión educativa de estudiantes con NEE por discapacidad cognitiva integrados al aula regular, mediante el desarrollo de habilidades de lectura y escritura	Observación	Acciones docentes para la inclusión en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura
Derivar elementos teóricos para la inclusión educativa de niños de Básica Primaria con NEE por discapacidad cognitiva integrados al aula regular, mediante el desarrollo de habilidades de lectura y escritura	Triangulación	Elementos derivados de las dos fuentes de información

## Procedimiento de la investigación

El procedimiento se refiere a las etapas cumplidas en atención al objeto de estudio, los propósitos, hasta el análisis de la información. de forma que se pueda observar el proceso desarrollado por la autora de esta tesis. Con base en las ideas de Rodríguez, et. al (1999) y en las reflexiones propias, en la figura 2 se presenta la descripción, a grandes rasgos, de las etapas seguidas. Cabe aclarar que, aun cuando la presentación se hace en cuatro grandes bloques, el proceso no es lineal, hay momentos donde hubo necesidad de retomar actividades de las fases precedentes, por ello se incluyen flechas de ida y vuelta. Se destacan cuatro fases en el proceso investigativo:

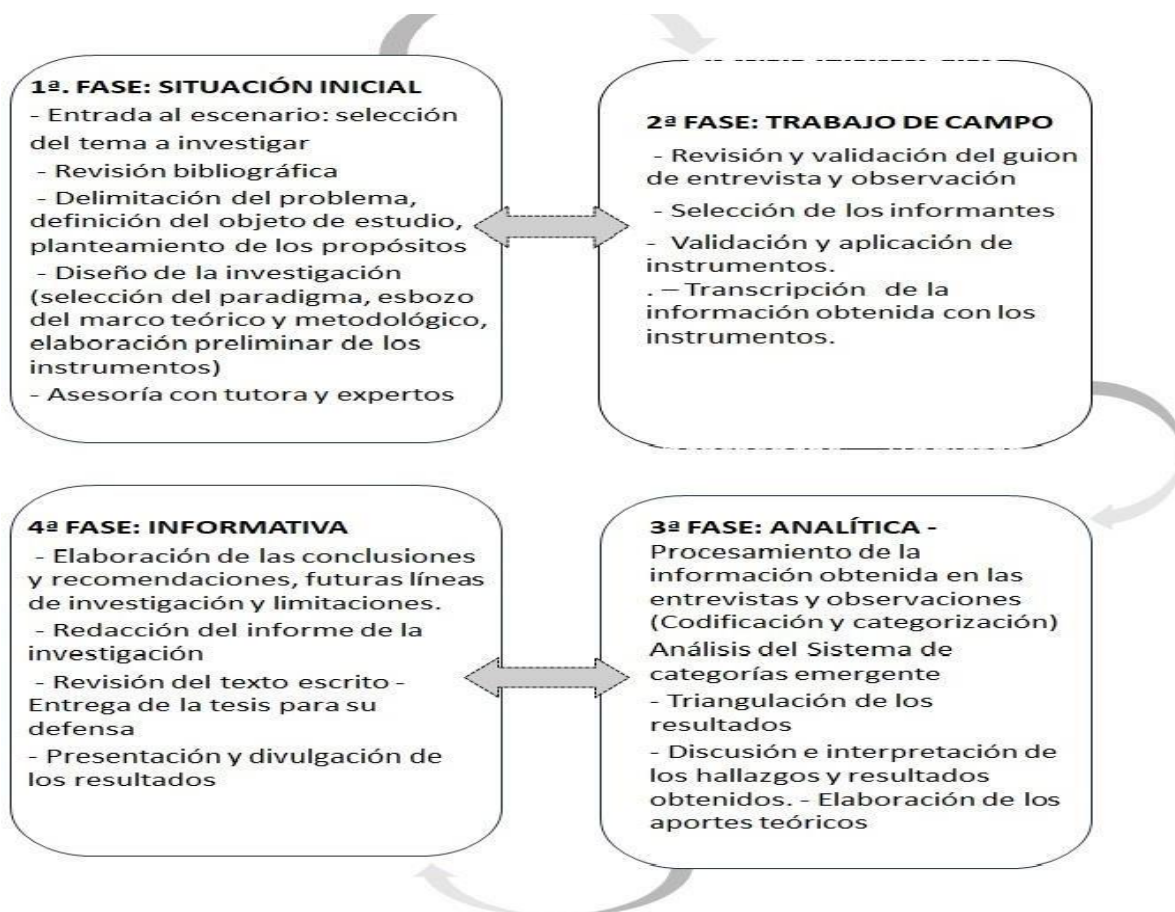
(a) *Situación inicial preparatoria*, hace referencia a la identificación del tópico de interés investigativo, definir el problema objeto de estudio, revisión de documentos para comprender el fenómeno objeto de estudio desde una mirada retrospectiva: estado del arte, aspectos teóricos para comprender la naturaleza del objeto y conocer las diferentes posturas teóricas que se han asumido para estudiarlo. Esta fase implicó aproximación en relación con la elección del escenario y de los informantes, posibles técnicas, diseño de la investigación, proceso de construcción del proyecto de investigación.

(b) *Trabajo de campo*, esta fase entendida como el acceso al campo; requiere de paciencia, tiempo y ser muy meticuloso para acceder poco a poco al escenario posible de la investigación. Se prevén acciones como: selección de informantes, formalizar el permiso con la institución educativa seleccionada; visitas previas y conversaciones para familiarizarse con los informantes; acuerdos con informantes sobre los propósitos de la investigación, disposición en relación con el tiempo, cronograma de encuentros para las entrevistas, aplicación de las mismas. Autorización para el uso de grabaciones, entre otras.

c) *Fase analítica*, en cuanto a la fase de recogida y análisis de información, se exige del investigador, mayor tiempo, dedicación, esfuerzo y preparación, por cuanto paralelamente al proceso de recolección de datos, se sucede el análisis como lo señalan La Torre, et. al (1997 "...se establecen las primeras conexiones entre los conceptos que emergen, se describen las relaciones y patrones entre las categorías con la finalidad de llegar a la teorización" (p.212). El análisis de los datos cualitativos debe realizarse como

un proceso sistemático y que, aunque pueda efectuarse de muchas maneras, Rodríguez, et. al (1999) concuerdan, en que en la mayoría de los estudios que trabajan datos cualitativos tienen unos procesos de análisis básico, a saber: (1) reducción de los datos; (2) disposición/transformación de datos; (3) obtención de resultados y verificación de conclusiones. El proceso de investigación no es un proceso lineal, sino que es un proceso circular en el que las tres fases mencionadas anteriormente se retroalimentan. d) Por último, la *fase informativa* comprende la elaboración del informe, se prepara el escrito y se procede a la presentación y difusión de los resultados, sistemáticamente, donde se da a conocer el proceso investigativo y el alcance obtenido.

**Figura 2**  
*Fases del proceso de investigación*

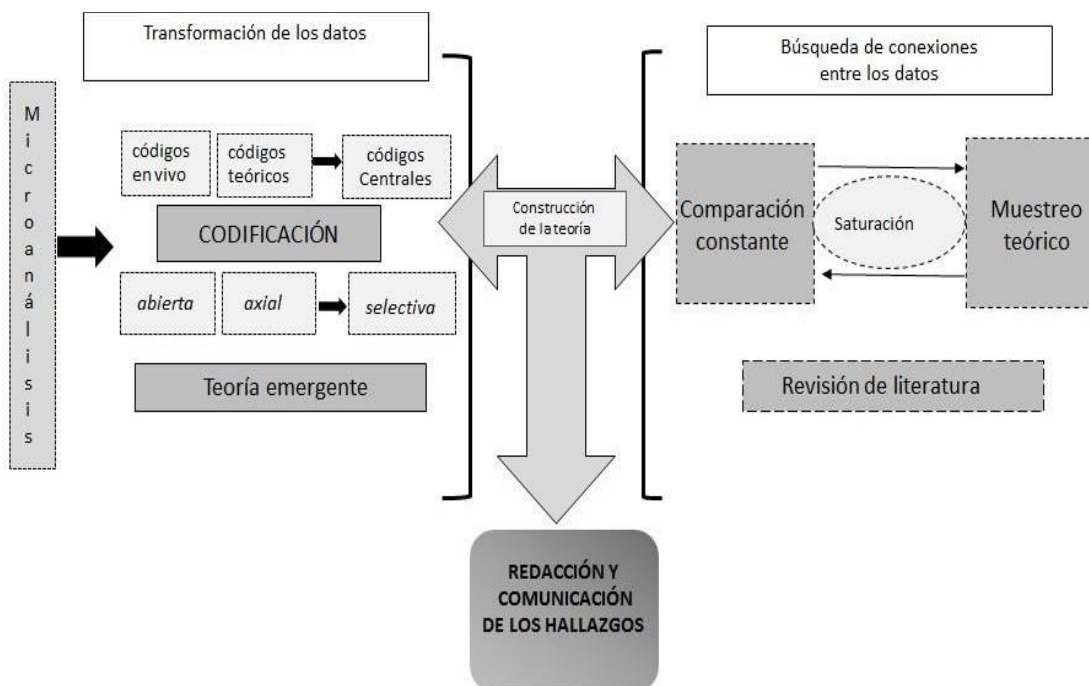


*Fuente: Elaboración con base en propuesta de Rodríguez, Gil y García (1999)*

## Procedimiento para el análisis de la información

El análisis de los datos cualitativos obtenidos a partir de la revisión exhaustiva de los discursos de las entrevistas en profundidad y del análisis de la información obtenida con la observación, da cuenta del proceso de sistematización lógica y coherente de los hallazgos encontrados. Esta fase de la investigación es muy importante y requiere del investigador competencias de lectura, redacción, apropiación de la teoría relacionada con el objeto de estudio; mientras se recoge la información, se transcribe y al comenzar el análisis de la misma el investigador comienza a descubrir categorías descriptivas que surgen de los mismos datos. Vale señalar que el tratamiento de la información se realizó mediante el procedimiento de la teoría fundamentada (TF) de Strauss y Corbin (2002), a través de sus pasos o componentes representados en el modelo de Cuñat (2007), del cual se hizo una adaptación para esa investigación. (Ver figura 2)

**Figura 3**  
*Modelo para el análisis de la Información con TF*



*Fuente: Adaptación de Cuñat (2007)*

La figura muestra los procedimientos de la TF y el proceso seguido en este estudio; por un lado se observan los elementos básicos del método, es decir, los inherentes al proceso de transformación de los datos (tipos de códigos conceptuales, formas de codificación); y por el otro se detalla los elementos claves y la articulación de los diversos factores en la generación de teoría (el muestreo teórico, el método de comparación constante, la saturación teórica, la delimitación de la teoría que comienza a generarse, escritura de la teoría emergente).

A continuación, se exponen estos elementos y la manera como se aplicaron en esta investigación.

### ***La codificación***

Codificar implica leer y releer los datos obtenidos empíricamente, fragmentarlos y posteriormente agruparlos conceptualmente para dar cuenta de las relaciones subyacentes; por eso, codificar es empezar a interpretar. Anteriormente se refirió que, la recolección de la información se efectuó por medio de las entrevistas en profundidad y la observación. Las entrevistas en profundidad, fueron grabadas, digitalizadas y validadas por los docentes entrevistados. Igualmente se transcribió la información de las observaciones, para ambos casos se usó un protocolo, en el cual se transcribieron los extractos informativos, luego de una lectura analítica y comprensiva, constituyéndose, así, en las fuentes de información.

Se inicia el proceso de análisis de cada uno de los protocolos informativos por separado. Se procedió a la codificación, actividad fundamental en el proceso de reducción de datos, cuyas operaciones se basan en el uso de *códigos*. En la figura 2, se observa los componentes necesarios para transformar los datos, en primer lugar, los tipos de *códigos conceptuales*, (*códigos in vivo*, *códigos teóricos* y *códigos centrales*) los cuales representan la articulación entre los datos y las teorías.

La primera fase de la codificación es *abierta* o textual y se realizó segmentando el texto, línea por línea, en un proceso de microanálisis, mediante la asignación de códigos o etiquetas, de tipo interpretativo, descriptivo y de frases cortas, de acuerdo a lo expresado por los informantes clave. La Codificación Abierta constituye la operación que se hace inicialmente sobre los datos brutos, en otras palabras, una primera transformación de los mismos. De acuerdo con Strauss y Corbin (2002), la Codificación

abierta, consiste en descubrir, denominar, describir, interpretar y relacionar categorías emergentes (conceptos) en términos de sus propiedades y dimensiones.

Este proceso de conceptualización utiliza el *Método de Comparación Constante* para la identificación de patrones, recurrencias, propiedades e interrelaciones entre los datos. Strauss y Corbin (2002) señalan que cuando el investigador conceptualiza datos, lo que se hace es descomponer dichos datos en incidentes, ideas, acontecimientos y actos discretos, a los que luego se les asigna un nombre o etiqueta que representa un fenómeno y, que luego, se agrupan bajo conceptos más abstractos llamados categorías. Posterior a la Codificación abierta, se procedió a la *Codificación axial* que, por definición de Strauss y Corbin (ob. cit), es “el acto de relacionar categorías a subcategorías siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones, y de mirar cómo se entrecruzan y vinculan éstas” (pp. 135-136). Durante esta fase se reagruparon los datos fragmentados durante la codificación abierta o textual, de manera de relacionar dimensiones, en subcategorías para explicar los fenómenos y dar lugar a las categorías principales

Finalmente, en la tercera fase de *Codificación selectiva* se integraron y refinaron las categorías para clarificar la teoría aproximada. Este proceso conocido como teorización según Strauss y Corbin (2002), se refiere a “un conjunto de afirmaciones de relación que puede usarse para explicar, en un sentido general lo que ocurre” (p.159). Por tanto, las categorías principales se integraron para conformar lo que Strauss y Corbin denominan “un esquema teórico mayor” (p.157). La *codificación selectiva* constituyó el proceso en donde se seleccionó una categoría central y se vincularon las otras con este eje. En ese momento, se integraron las categorías de acuerdo con sus dimensiones y subcategorías para formar una teoría emergente

### ***El método de comparación constante***

El análisis con la TF se sustenta en dos estrategias de tipo procesual y relacional, como se observa en la figura 2, estas son *el método de comparación constante* y *el muestreo teórico*, a través de los cuales se producen la saturación teórica y la escritura de teoría.

El *método de comparación constante* consistió en el acopio, codificación y análisis simultáneo de los datos, a fin de desarrollar teoría. Trinidad, et. al (2006) puntualizan que

es la búsqueda de semejanzas y diferencias por medio del análisis de los incidentes contenidos en los datos, de esta forma se puede generar teoría y sus características. Durante el análisis de la información realizado en este estudio, al efectuar comparaciones, cada incidente se fue equiparando con otro o con las propiedades de una categoría, en busca de la mayor cantidad de similitudes o divergencias posibles. En consecuencia, fue un procedimiento inductivo de desarrollo de teoría.

### ***El muestreo teórico***

Strauss y Corbin (2002) explican que el muestreo teórico es el propósito de los tres tipos básicos de codificación: abierta, axial y selectiva. Además, es primordial la sensibilidad que el investigador desarrolle en consonancia con los conceptos que emergen, lo que le permite tomar decisiones en torno a qué conceptos buscar y cuáles serían los indicadores para hallarlos.

Durante la codificación abierta, en el muestreo teórico se dio acceso a los informantes de ofrecer la mayor posibilidad de información y descubrimiento, al entrevistar y corroborar sus testimonios. Cuando se llegó a la codificación axial, se efectuó un muestreo continuo de indicadores (acontecimientos o sucesos) para facultar al investigador en la identificación de variaciones significativas. Las relaciones entre los conceptos teóricos se contrastaron para encontrar similitudes y diferencias, incluso en términos de densidad hasta la saturación de todas las categorías; en consecuencia, a medida que se integraron las categorías para formar la teoría, el muestreo teórico fue altamente selectivo, cada categoría se estaba refinando. Se menciona, que en este proceso de análisis el investigador contó con la colaboración de la tutora.

Después de llevar a cabo todo este procedimiento descrito, se comenzó a redactar, a describir cada uno de los elementos que emergieron y de sus relaciones, partiendo de las dimensiones hasta llegar a las categorías y a la construcción de la aproximación teórica.

### **Criterios de rigor de la investigación**

Diversos factores garantizan la calidad de la presente investigación. En primer lugar, por la claridad en el planteamiento del problema, y su pertinencia en la sociedad de los tiempos actuales, así como la precisión en los propósitos señalados. Otro factor

consiste en la metodología escogida y su correcta aplicación siguiendo estrictamente cada fase, asegura que la investigación objeto del presente trabajo sea totalmente satisfactoria. Se aplicaron, además, para lograr el rigor científico en el tratamiento del objeto de estudio, los criterios regulativos propuestos por La Torre, et. al (1997)

*Auditoría externa*, la cual quedó bajo la responsabilidad de la Tutora que asistió al investigador durante el desarrollo del estudio, igualmente fungieron como auditores externos los mismos informantes y los expertos que validaron los protocolos en la construcción de los instrumentos, y los códigos y categorías teóricas que emergieron del estudio. Como lo indican La Torre, et. al (1997), se trata de presentar la documentación que soporte la información recogida y que pueda luego ser verificada. Se estableció, así, la credibilidad de todo el proceso de aplicación instrumental que incluyó el acopio de la información y sistematización en los protocolos informativos.

*Adecuación instrumental* consistió en garantizar la aplicabilidad con suficiente descripción informativa en correspondencia con los objetivos planteados en la investigación, a partir de la recurrencia en el escenario investigativo, lo que derivó, así, como lo plantea Sandín (2003), en una saturación natural de la información sujeta a estudio.

*Triangulación*, según la perspectiva de La Torre, et. al (1997), es una estrategia que se sirve de varias fuentes informativas las cuales, al ser contrastadas entre sí, permiten confirmar la información y su respectiva interpretación. Martínez (2006) hace una defensa de la triangulación como una técnica fundamental para garantizar la validez y la confiabilidad en la investigación cualitativa. Según el autor, la triangulación consiste en utilizar diferentes fuentes de datos, técnicas de recopilación y análisis de datos, y/o diferentes investigadores para abordar la misma cuestión de investigación. De esta manera, se busca corroborar los resultados y minimizar los sesgos que puedan influir en la interpretación de los datos. Martínez (2006) destaca que existen diferentes tipos de triangulación, tales como la triangulación de datos, la triangulación de investigadores, la triangulación teórica y la triangulación metodológica. La triangulación de datos implica utilizar diferentes fuentes de datos para corroborar los resultados obtenidos. La triangulación teórica se refiere a la utilización de diferentes marcos teóricos para analizar los datos y la triangulación metodológica implica la utilización de diferentes técnicas de

recopilación y análisis de datos para obtener resultados complementarios.

Vale decir, que la comparación de fuentes, en este estudio, dio la posibilidad de interpretar la información con la pertinencia del aporte teórico y la reflexión de la investigadora. Las fuentes informativas que se triangularon y dieron paso a la aproximación teórica propósito de esta investigación, fueron, la observación y la entrevista a los informantes clave.

## **MOMENTO IV**

### **ANÁLISIS DE RESULTADOS**

El proceso de acercamiento a un fenómeno desde el enfoque cualitativo supone un acto de atención activa, detallada y permanente de los sistemas sensoriales del investigador y de los participantes que forman parte o poseen alguna relación con el fenómeno en estudio. Es a través de los sentidos como podrán registrarse aquellos aspectos que analizará en detalle para interpretar la realidad o, en este caso, el hecho educativo que le resulta de interés y que, de forma científica, es abordado para generar nuevas maneras de entender el acto educativo o para ratificar las ya existentes.

Esta pretensión sirve de marco para desarrollar el capítulo IV centrado en abordar con carácter analítico e interpretativo, y siguiendo los postulados de la teoría fundamentada (TF), cada uno de los códigos, dimensiones, subcategorías y categorías surgidas (Cuñat, 2007; Strauss y Corbin 2002). Estos elementos emergentes permitieron construir aportes teóricos en el desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura en estudiantes con discapacidad cognitiva, que son integrados al aula regular, y pertenecen a la institución Educativa Manuela Beltrán, ubicada en el barrio Pablo VI del municipio Soacha, Departamento de Cundinamarca, Colombia.

En cuanto a la estructura del instrumento referido al guion de la entrevista, este se constituyó de dos apartados. En el primero de ellos se registran los años de servicio, el área y nivel de formación del docente, así como sus especialidades. En estos aspectos se evidenció que existe una notoria variedad, ya que estos profesionales están graduados en educación infantil, preescolar, sociales, educación básica con énfasis en matemáticas, humanidades y lengua castellana, lingüística y pedagogía infantil. Además, tres de ellos poseen maestría en lengua materna, educación y educación inclusiva (Ver anexo A).

El segundo instrumento considerado para esta investigación fue el registro de observación, estuvo constituido por tres ejes temáticos, referidos a la organización física del aula, didáctica de la clase y seguimiento del aprendizaje. Estos tres aspectos, son

inclusivos al sistema categorial, que sintetiza la información surgida y responden a cómo se hace tangible el concepto de inclusión educativa desde el aula, su organización, materiales y estrategias empleadas. A su vez, cada uno de estos se conformó de cinco componentes, representados por el aspecto a observar, su número, la posibilidad de elección a través de una lista para cotejar desde un registro de preguntas cerradas y una casilla para posibles observaciones que tuviera a bien registrar la investigadora (Ver anexo B).

En correspondencia con esta orientación metodológica y, tal como se señaló en el capítulo III, el análisis de los datos cualitativos obtenidos se logró a partir de la revisión exhaustiva de los discursos de las entrevistas en profundidad y del análisis de la información reunida desde la observación, que la investigadora realizó a las sesiones de clase desarrolladas por siete docentes. Así, a través del método de la comparación constante (MCC) y el muestreo teórico (MT), se produjo la contratación de los datos que fueron emergiendo desde las dos técnicas señaladas, se establecieron conexiones y contrastes que, por saturación en su análisis, permitieron llegar a conclusiones y redactar datos importantes para el alcance de nuevos aportes teóricos en el marco de la inclusión de niños con discapacidad cognitiva que forman parte de las escuelas regulares de Colombia (Cuñat, 2007).

Es así como a través del MCC se partió de las expresiones de los Informantes Clave (IC), las cuales una vez transcritas permitieron su lectura detallada para la identificación de los códigos, que son palabras o frases con propiedades y dimensiones significativas que resaltan lo expresado. Este primer paso está denominado en el MCC como codificación abierta. En el que, a partir de los códigos, se establecen las dimensiones que conjugan propiedades comunes encontradas.

Seguidamente, se procedió al segundo paso, denominado codificación axial, que consiste en reagrupar las dimensiones en conceptos más abarcadores, los cuales son subcategorías, que dieron paso a las, a su vez, dieron paso a categorías emergentes, con conceptos aún más abarcadores. Por tanto, la codificación axial se llevó, a partir de las dimensiones surgidas de los códigos, construir subcategorías y categorías emergentes.

Finalmente, el tercer paso denominado codificación selectiva; en este las

categorías emergentes ya construidas, permitieron la elaboración de aportes teóricos para el desarrollo de habilidades en la lectura y la escritura en estudiantes con discapacidad cognitiva integrados al aula regular. De esta manera, el Sistema Categorical que condujo al análisis e interpretación a profundidad de las propiedades resaltantes en cada componente, dio paso a las Categoría Emergentes.

En cuanto a los siete informantes clave, estos se identificaron como Informantes Clave (IC), seguidos de un dígito del uno al siete. Así, por ejemplo, el IC1 corresponde al Informante Clave 1, IC2, al Informante Clave 2 y así sucesivamente hasta cubrirlos en su totalidad. Por su parte, la información obtenida desde el registro de observación será identificada bajo la codificación IO1, IO2, IO3. nomenclatura que refiere al Infórmate Clave observado 1, Informante Clave observado 2 y así para los siete docentes participantes del estudio.

Es importante señalar que los docentes participantes, que suministraron información a través de la observación fueron siete, ya que la docente de apoyo en el aula fue considerada solo para la entrevista. Por esta razón, desde el análisis de esta última técnica solo se registran los datos de seis Informantes Clave.

En cuanto a los aspectos a analizar desde el sistema categorial, surgieron dos categorías, cuatro subcategorías, nueve dimensiones y cincuenta y cuatro códigos. A continuación, se presentará el análisis de los datos que emergieron de ambas técnicas para la recolección de datos de esta investigación. Este se realizó de forma recursiva e integrada, según el grado de similitud y divergencia de la información considerada en las dos estrategias. La esquematización de ambos elementos se presenta a continuación:

**Tabla 3**  
*Sistema categorial para el análisis.*

DIMENSIONES	SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍASEMERGENTES
Concepciones de Inclusión	Inclusión de niños con discapacidad cognitiva	Los niños con discapacidad cognitiva atendidos en el aula regular por un docente orientado y actualizado
Integración e inclusión	integrarlos al aula regular	
Apoyo para las adecuaciones curriculares	El docente del aula regular y capacitado y con apoyo para la	

Dificultades para la inclusión		
Apoyo a los estudiantes incluidos al aula regular	Enseñanza inclusiva	Atención de los niños con discapacidad cognitiva y
Mejoramiento de la atención a los niños		dificultad en lectura y escritura
Actividades de lectura	Modelos de lectura y escritura	Estrategias de enseñanza de los procesos de lectura y escritura para niños con discapacidad cognitiva
Actividades de escritura		
Evaluación de la escritura	Modelos de evaluación de los procesos de lectura y escritura	
Evaluación de la lectura		
Políticas de inclusión educativa	Políticas educativas colombianas para la atención de los niños con discapacidad cognitiva	La atención de los niños con discapacidad cognitiva amparados por políticas públicas dirigidas al mejoramiento de la calidad educativa
Nuevas políticas educativas		

**Categoría: Los niños con discapacidad cognitiva atendidos en el aula regular por un docente orientado y actualizado.**

En el contexto colombiano, se parte de un proceso de atención para las personas con discapacidad, NEE o trastornos del aprendizaje en el marco de la educación inclusiva (Ley 1618, (2013); Decreto 1421, (2017); Ley 2216, (2022), entre otros documentos legales). En virtud de lo anterior, la educación inclusiva reconoce y responde, pertinentemente, a las diversidades en cuanto a características, intereses y posibilidades de los estudiantes de todos los niveles del sistema educativo.

Es así como el objetivo de la inclusión se centra en promover el desarrollo, aprendizaje y participación de estos estudiantes con otros pares de su edad dentro de un ambiente en común, es decir, sin una separación que lleve a su discriminación o exclusión y que, le proporcione herramientas para hacer lo propio en escenarios extraescolares. Todo esto se precisa en función de los derechos humanos y de apoyos y ajustes razonables de acuerdo con el proceso educativo. Estas consideraciones, por ejemplo, en el espacio particular del aula de clases, pasan por las prácticas de atención de los docentes, su formación, actualización y disposición para ello.

En este sentido, la atención de los niños con discapacidad cognitiva en el aula

regular se fundamenta en los principios de respeto de la dignidad, autonomía, libertad de decisiones e independencia; respeto por la igualdad y por la diferencia en tanto reconocimiento de la diversidad; participación basada en la igualdad de oportunidades y la accesibilidad (Decreto, 1421, 2017). De allí, entonces, que se precise de la cualificación y formación docente, mediante planes de formación tanto de sus necesidades como de los estudiantes con discapacidad (Ley 2216, Art. 6, 2022).

Ante esto, se señala que, en los actos educativos, la atención y la integración de los estudiantes en procesos de desarrollo, aprendizaje y adquisición de herramientas para desenvolverse en su contexto social y académico representan un reto; más aún, si a estos elementos se le adiciona la posibilidad de que este acompañamiento se realice a estudiantes que posean alguna discapacidad cognitiva, en escenarios educativos en los que los maestros están marcados por la falta de formación al respecto y por una visión tradicionalista de la enseñanza, en la que educar no siempre representa una propuesta en disposición para niños con estas características y que, además, deben considerar matrículas muy elevadas para dedicar la atención necesaria a estas realidades de aula.

Por tanto, educar a niños con NEE o alguna discapacidad cognitiva no solo representa un reto que exige del docente su buena voluntad y disposición para lograrlo. Unido a ello, se requiere que los maestros reciban la formación necesaria que los oriente a cómo dar una respuesta pertinente, que además sea actualizada con las últimas propuestas curriculares que existen al respecto y cuente con los recursos pedagógicos y el apoyo de todos los entes implicados, tanto en el ámbito escolar como en el núcleo familiar y comunitario. A propósito de esto, González y Triana (2018), indican que:

El desarrollo de una educación inclusiva implica cambios en el ámbito del sistema y de las políticas educativas, en el funcionamiento de las instituciones académicas, en las actitudes y prácticas de los docentes y en los niveles de relación de los distintos actores que permitan enfrentar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación... (p. 5).

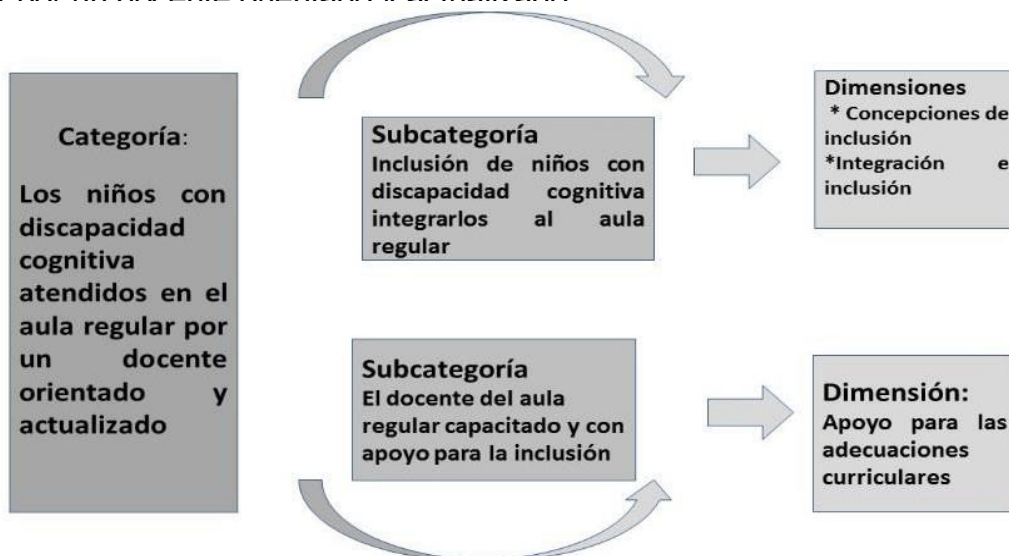
De esta manera, el docente de la actualidad no solo debería formarse en los aspectos propios de una disciplina o un área de conocimiento, que responde a la maya curricular de determinado nivel educativo, sino que además es necesario que posea herramientas de cómo lograr que los estudiantes que están bajo su responsabilidad se

acerquen a este conocimiento, lo relacionen con sus saberes previos, lo asimilen y transformen para luego interrelacionarlo y aplicarlo en su realidad contextual. Evidentemente esta pretensión estará determinada por las particularidades de cada niño y por la disposición voluntaria que el maestro y los demás entes implicados tengan para este proceso.

Por tanto, lograr esta integración no siempre representa una propuesta sencilla, ya que el desconocimiento frente a las características para aprender que pueda presentar un niño con discapacidad cognitiva podría generar cierta resistencia en el docente, quien ya está habituado a cómo responder a un estudiante regular, más si consideramos que los maestros participantes de la investigación ya presentan más de una década de actividad en este campo. Por tanto, acercarse a uno con características disímiles pudiera ocasionarles cierta resistencia para salir de su zona de confort pedagógico en cuanto a estrategias de enseñanza se refiere.

**Figura 4**

*Categoría: Los niños con discapacidad cognitiva atendidos en el aula regular por un docente orientado y actualizado*



En virtud de este contexto educativo, teórico y legal, la presente categoría denominada *los niños con discapacidad cognitiva atendidos en el aula regular por un docente orientado y actualizado* emergió de las subcategorías *Inclusión de niños con*

*discapacidad cognitiva integrarlos al aula regular y El docente del aula regular capacitado y con apoyo para la inclusión*, en las cuales se advierten las creencias de estos en torno a la inclusión e integración y a las acciones que desarrollan en el aula para la atención a los estudiantes con discapacidad cognitiva. Esto se configura como elementos esenciales que influyen directamente en el proceso inclusivo, en las estrategias diseñadas y en la pertinencia que estas presentan en el desarrollo integral de estos estudiantes.

*Subcategoría: Inclusión de niños con discapacidad cognitiva integrarlos al aula regular.*

El respeto y la valoración por la diversidad y la diferencia en cada estudiante representan los ejes centrales de la inclusión educativa; de esta manera, desde una visión integral de la noción de inclusión, se reconoce la diversidad como una característica humana, necesaria e ineludible. Es así como, esta noción ha avanzado desde un foco ajustado a las necesidades hacia uno fundado en las oportunidades que la diversidad otorga al aprendizaje y a la participación en educación (UNESCO, 2020). En este sentido, la educación inclusiva conlleva el reconocimiento, la valoración y la respuesta oportuna a los intereses de los todos los estudiantes, con el fin de promover su desarrollo y aprendizaje sin discriminación alguna (Decreto 1421, 2017).

Como apuntan Celemín et al. (2016), un sistema educativo inclusivo valora la diversidad y reconoce que cada persona es única; por ende, impulsa cambios permanentes para lograr una educación adecuada y de calidad, adaptada a las características del contexto sociohistórico en el que se produce. Entonces se fomentan cambios en las políticas, culturas y prácticas institucionales, que superen las dinámicas del momento para cumplir con el compromiso de no dejar a ningún niño o niña fuera del proceso educativo, indistintamente de sus particularidades.

Se reconoce, entonces, que las diversas políticas, lineamientos gubernamentales y legales en favor de la inclusión educativa para la atención de las personas con discapacidad han visibilizado a esta población en el marco del derecho, la dignidad y la igualdad (Decreto 1421, 2017; Ley 1618, 2013; Ley 2216, 2022; MEN, 2006, 2010; Resolución 2565, 2003); y, en efecto ha habido un avance en la comprensión e

integración de esta en los diversos espacios sociales. No obstante, se hace necesario ir a los espacios particulares de atención educativa para conocer hasta qué punto la inclusión educativa es real o solo responde a una orientación que se logra desde la teoría aparente, pero aulas y hogares adentro aun presenta muchos aspectos por fortalecer entre los actores del proceso escolar.

En el ámbito educativo, el aula regular es uno de los espacios particulares de atención a las personas con discapacidad que están en su etapa escolar; sin embargo, esto no siempre representa una fórmula directamente proporcional que los niños con alguna discapacidad, que logran ingresar al sistema regular, sean incluidos de forma efectiva y pertinente a los procesos pedagógicos y de socialización que diariamente se generan desde estos espacios. Por tanto, que un niño con discapacidad asista a un aula regular no es una garantía de que en su transitorio paso haya sido atendido con la pertinencia que lo requiere. Esta realidad, en algunos casos, ni siquiera se hace un proceso consciente e informado, solo se da, y pareciera normalizarse frente al no saber que existen otras formas para abordar estas situaciones educativas.

De esta manera, se hace necesario reconocer las creencias que los docentes tienen sobre la inclusión e integración educativa de niños con discapacidad cognitiva, ya que, “se sabe que las actitudes del profesorado se encuentran directamente relacionadas con la aplicación de políticas de inclusión en el aula...” (De León, 2017, p.49). Por tanto, Esta subcategoría emergió de las dimensiones *Concepciones de Inclusión e Integración e inclusión*. Así pues, la integración representa una fórmula educativa creada con la intención de ajustar la oferta pedagógica para considerar a aquellos estudiantes clasificados e, incluso, estigmatizados como diferentes, a quienes además hay que ayudarles a mitigar unas necesidades que les son propias, para que así puedan formar parte de una escuela regular (Parrilla, 2002). Al respecto Medina (2017) sigue afirmando, que:

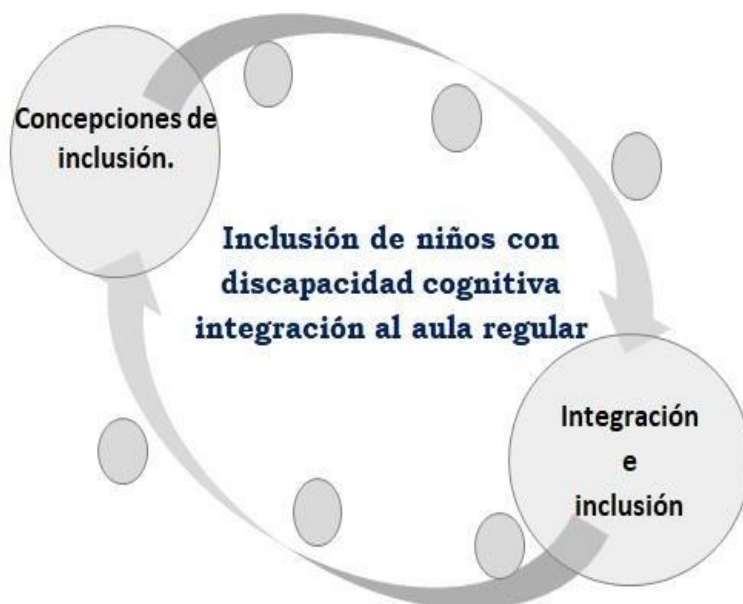
En cuanto al proceso de integración educativa, su preocupación central ha sido la de reconvertir la educación especial para apoyar la educación de los niños integrados a la escuela común, trasladando, en muchos casos, el enfoque individualizado y rehabilitador, propio de la educación especial, al contexto de la escuela regular (p.112).

Por su parte, la educación inclusiva pareciera representar un concepto más

amplio, en el que se comienzan a considerar la importancia y la incidencia que tienen el contexto y los demás actores educativos en poder responder a las necesidades de estos niños, las cuales son de ellos, pero también son del núcleo familiar, social y escolar. Por ende, la propuesta educativa que se diseñe debe considerar todos estos elementos. De esta manera, la subcategoría *inclusión de niños con discapacidad cognitiva, integrarlos al aula regular* se conformó a partir de dos dimensiones: concepciones de inclusión e integración e inclusión. A continuación, su representación gráfica:

**Figura 5**

*Subcategoría: inclusión de niños con discapacidad cognitiva, integrarlos al aula regular*



*Dimensión: Concepciones de la inclusión.*

Así pues, en referencia a la primera dimensión, al revisar las concepciones que los docentes participantes poseen respecto a la conceptualización de la inclusión de niños con discapacidades cognitivas, pareciera que algunos albergan una noción muy vaga al respecto, es decir, manifiestan reconocer la diferencia en sus aulas y que esto deriva en algunos estudiantes con discapacidades; sin embargo, no terminan de tener claridad de cuáles son las maneras para entenderlas y abordarlas pedagógicamente.

De tal forma, se refieren a esta realidad con evidente imprecisión en torno a lo que supone un espacio de inclusión escolar para estos niños, en la escuela regular. Así expresan que:

Es para los niños que tienen ciertas discapacidad o habilidades especiales incluirlos en la formación de los niños que no tienen así ninguna una especie de retardo, si alguna incapacidad (IC1)

Es donde llegan los niños, a los colegios por alguna discapacidad cognitiva o de otro tipo. (IC2)

Es un modelo que pretende o que busca atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos según el caso. (IC3)

IC4: Oportunidades que se le da a los niños que o tienen las mismas capacidades o el mismo ritmo de aprendizaje. (IC4)

En efecto, los docentes IC1, IC2, IC3 y IC4 poseen una visión sesgada sobre la inclusión en tanto mecanismo de admisión o acogida de los estudiantes con discapacidad; por tanto, consideran que la inclusión es una suerte de espacio educativo alternativo y necesario, pero diferente al escenario convencional que la escuela ha diseñado para enseñar. Es decir, responde a otro contexto fundamental que se requiere, pero que pareciera reposar en la responsabilidad de otros agentes del proceso educativo que no son los docentes de la escuela regular.

Con respecto a las palabras de los profesionales en estudio, se apunta que la visión de la educación inclusiva advierte que todos los niños tienen derecho a la educación; por tanto, en una primera instancia no debe haber diferenciación entre los niños con discapacidad cognitiva y los que no tienen esta discapacidad o cualquier otro elemento diferenciador propio de la diversidad; pues la inclusión educativa no debe reconocerse solo si hay estudiantes con NEE. De esta manera, la inclusión debe ser una característica propia y fundamental de lo educativo; por lo que esta característica diferenciadora debería abarcar las mejores condiciones, en el marco de una educación de calidad, para todos los estudiantes, con ajustes para la diversidad.

En cuanto a las palabras del docente IC1, este pareciera establecer una diferenciación entre los términos de discapacidad y retardo. Desde su aporte pudiera inferirse una consideración peyorativa a los rasgos diferenciales de estos niños con relación al grupo restante. Por tanto, pareciera que si estos estudiantes no presentaran una discapacidad sí podrían llegar a ser admitidos. Por el contrario, si se determinara

alguna caracterización a la que este denomina retardo, estarían en un renglón diferente de no admisibilidad y, por ende, de no inclusión al sistema educativo, al menos no, al que este considera debe concebirse desde la escuela regular.

Tales creencias de los docentes se configuran como barreras en la inclusión y atención de los estudiantes con discapacidad. Estas barreras se conocen como actitudinales, o relacionadas con creencias falsas o equivocadas sobre la discapacidad, por tanto, se producen ideas erradas sobre cómo debe darse su proceso educativo. De estas es importante señalar que muchas derivan de la forma como fueron educados los maestros. Por tanto, estos profesionales, en algunos casos, no tienen una conciencia clara de que existen otras maneras más justas, humanas de abordar la enseñanza. Por lo cual su actitud desemboca en exclusión de los estudiantes con discapacidad. Respecto a estas diversas formas de categorización, Marín (2004) presenta una diversidad de denominaciones al respecto:

Términos como; deficientes, anormales, minusválidos, lisiados, especiales, discapacitados, etc., expresan la percepción que la sociedad ha tenido de la población con discapacidad. La terminología anterior despoja al sujeto de su personalidad, provoca que sea valorado en su condición de ser humano y ha conducido a marginar a esta población. (Marín, 2004, p. 3).

Respecto a esta variedad de formas para nombrar y clasificar los niños que presentan NEE, resulta importante atender a un llamado explícito, registrado en el Informe denominado *Educación en Colombia para la población con discapacidad: realidades y retos* (2023), el cual ha sido creado por los entes derivados de este país, con la pretensión explícita de establecer pautas orientadoras y unificadoras, dentro de la diferencia. Desde este documento se sostiene que las personas requieren mayor y mejor información al respecto. Así en su recomendación número 5 establece que:

Es importante incrementar la cantidad y calidad de la información disponible en el país para personas con discapacidad. Actualmente, hay una variedad de definiciones o formas de certificar la discapacidad por parte de diferentes entidades. Por cuanto, se requiere de una estandarización de la información a partir de un concepto unificado, de modo que puedan ser comparables y/o complementarios los registros de población con discapacidad, y que favorezca contar con datos más concretos y de fácil acceso comparando con lo que se tiene actualmente. (p. 24)

Por su parte, en coincidencia con las concepciones de los docentes IC1, IC2, IC3

y IC4 sobre la inclusión educativa y la discapacidad, el MEN (2017) hace referencia a los imaginarios o creencias sobre este tema que deben desterrarse. De esta manera, se encuentra el imaginario de diferenciar entre colegios inclusivos como aquellos que reciben a los estudiantes con discapacidades y a los colegios no inclusivos que recibe a estudiantes normotípicos. Ante esto se señala lo siguiente:

Estas concepciones desconocen que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, limitaciones o fortalezas, deben incluirse en la educación formal, pues ello responde a un derecho constitucional consagrado en la Carta Magna de 1991. A nadie se le puede negar el derecho a la educación. Igualmente, se ignora que todo establecimiento educativo es inclusivo por defecto, por lo cual, debería garantizar el acceso y la permanencia de todos sus estudiantes, independientemente de si tienen o no una condición de discapacidad. La inclusión no aplica solo si se tienen estudiantes con discapacidad. El hecho de tener estudiantes, todos diversos y diferentes, implica el ejercicio de fomentar culturas inclusivas. (MEN, 2017, pp. 35-35)

Otros docentes participantes del estudio reconocen que todos los niños tienen el derecho universal de ser educados. Por ende, este argumento debería ser superior para que sean incluidos a un sistema escolar que les permita lograrlo con éxito y con la dignidad y calidad requerida. Por tanto, afirman que estos espacios de inclusión están diseñados más allá de las particularidades y discapacidades de los niños, ya que su fin más importante está orientado a:

IC5: Es tener en cuenta todos aquellos niños que tienen una discapacidad o tienen alguna problemática de aprendizaje se deben integrar al aula igual como los demás niños

IC6: garantizar el derecho de la educación de todos los estudiantes independientemente de sus condiciones cognitivas o discapacidades que presenten.

A partir de este derecho educativo, la inclusión debería producirse en igualdad de condiciones para todos los niños, sin importar que posean alguna discapacidad cognitiva. Es decir, en medio de sus particularidades, sus maneras para comprender el mundo, sus medios de aprendizaje, realidades socioculturales, entre otros aspectos, la diversidad es la norma. Por tanto, la discapacidad cognitiva representa solo un elemento caracterizador en medio de la gama de posibilidades de diferenciación de aspectos, que se pueden presentar en un aula, y que deberían ser atendidos con la misma aceptación y compromiso que cualquier otra característica determinante al momento de aprender. Al respecto, la Ley 2226 (2006) señala en torno a la atención para niños con discapacidad

que esta debería responder a:

La atención que ofrezca el sistema educativo a estudiantes que presenten trastornos específicos de aprendizaje, no deberá ser individualizada, ni exclusiva, sino deberá promover la vinculación y permanencia en el aula regular mediante herramientas y estrategias que consideren las características particulares de las niñas, niños, adolescentes o jóvenes que favorezcan un desempeño académico y social y por ende una dinámica de enseñanza-aprendizaje exitosa, apoyada por todos los miembros de la comunidad educativa a la que pertenece el estudiante. (Art. 6, Ley 2216, 2022).

Sin embargo, en muchas oportunidades los niños con discapacidad avanzan porque es más sencillo para los adultos responsables, entiéndase familia, escuela y sociedad en general, que estos egresen, incluso hasta de forma desapercibida, a que se diseñen estrategias para acompañarlos. Es decir, la realidad educativa indica que en la actualidad existen un número significativo de estudiantes que están en los ciclos regulares de estudio, sin que esto represente que sean atendidos.

Esta decisión responde, en algunos casos, a políticas educativas de integración, que propician la igualdad de condiciones para todos los niños. En razón de ello, suelen avanzar y ser promovidos e incluso hasta graduados por este sistema sin que exista un verdadero proceso de inclusión consciente y adaptado a sus requerimientos. Así, en algunos casos es más sencillo que avancen de forma silente, sin mayores complicaciones que impliquen repensar la propuesta educativa, a que se diseñen propuestas consientes, que respondan a sus necesidades.

Ante ello, en la mayoría de los contextos socioculturales, los adultos responsables o implicados convergen en el miedo y desconocimiento que genera la atención y formación de un niño con estas particularidades, situación que rebasa o transforma las expectativas de lo socialmente esperado, en torno a cómo debería ser su proceso para aprender. Así la escuela se convierte en un refugio temporal que mitiga la responsabilidad de los padres y que hace este proceso de convivencia más sencillo, particularmente, para aquellas familias que deben dedicar la mayor cantidad de su tiempo en actividades laborales o que emocionalmente presentan resistencia ante las particularidades de sus niños.

Unida a esta realidad, las razones pueden ser diversas. Entre ellas, una de las que cobra mayor pertinencia, está referida a la incertidumbre que genera en los adultos

no contar con el conocimiento y las herramientas pedagógicas para acompañar a este grupo de niños. Por ende, resulta importante dilucidar las concepciones que los maestros poseen en torno al concepto de inclusión y al grado de pertinencia que este puede tener para incidir positivamente en la formación de un estudiante con discapacidad cognitiva.

No obstante, a nivel de reglamentación, en el Estado colombiano sí existen las pautas para que cada centro y maestro sepa cómo conducirse al momento de encontrar los argumentos pedagógicos y académicos para la prosecución de un estudiante con discapacidad. Por tanto:

Para el caso de la promoción de estudiantes con discapacidad en los grados y niveles, se tendrá en cuenta el cumplimiento de los objetivos trazados en el plan de estudios del grado que cursa, las metas de aprendizaje y las observaciones realizadas en la elaboración de los PIAR, al igual que la flexibilización curricular y de la evaluación construida con base en los resultados de la caracterización y valoración pedagógica de estos estudiantes, de las que hacen parte los ajustes curriculares, didácticos, evaluativos, metodológicos y el acta de acuerdos realizada en el momento de la valoración del estudiante, para la vinculación de la familia (Guía para la implementación del Decreto 1417, 2017, p. 23).

De las orientaciones presentadas en el documento anterior se desprende el carácter objetivo y científico que debe presentar el acto de evaluar a un estudiante con discapacidad, que además de estar en correspondencia con un componente humano, que emerge de todos los entes implicados, entre ellos cobran especial interés, los compromisos que asume la familia frente al centro educativo para el beneficio de su estudiante.

#### *Dimensión: Integración e inclusión*

Por su parte en cuanto a la dimensión referida a *la integración e inclusión* y las conceptualizaciones que derivan de diferentes concepciones y requerimientos que se han generado desde la práctica educativa, de forma específica, para el MEN (2006), la inclusión está referida a “construir una sociedad más democrática, tolerante y respetuosa de las diferencias, y constituye una preocupación universal común a los procesos de reforma educativa, pues se visualiza como una estrategia central para abordar las causas y consecuencias de la exclusión” (p. 42)

En este orden de ideas, en cuanto a las razones que justifican este concepto en el ámbito educativo, para Arnaiz (2011) los dos elementos que justifican el concepto de inclusión dentro de este campo derivan de que:

Las causas fundamentales que han promovido la aparición de la inclusión son de dos tipos: por una parte, el reconocimiento de la educación como un derecho; y por otra, la consideración de la diversidad como un valor educativo esencial para la transformación de los centros. (p. 24)

Las palabras de esta autora denotan el carácter positivo, integrador e igualitario que se ha perseguido con relación a todos los niños que poseen características legales y éticas, que de manera simultánea justifican la inclusión, es decir, puede inferirse que es a partir de la diversidad que se constituye la verdadera esencia socializadora de un centro educativo. En medio de este marco, la concepción que poseen los docentes al respecto evidencia que los seis participantes de las entrevistas establecen diferenciación entre las dos conceptualizaciones. No obstante, la manera como las conciben presenta divergencias. Así, al referirse al concepto de integración establecen que este supone la posibilidad de que todos los estudiantes tengan orientaciones pedagógicas y didácticas diseñadas por su docente en igualdad de condiciones. Así lo expresan de forma directa: IC1: integración para mí es que todos trabajen en si en lo mismo.

Otros maestros explican que la integración está referida a la atención y a la posibilidad de ingreso al sistema escolar que se les otorga a los niños que no poseen discapacidad. Desde la mirada de este docente sigue existiendo una brecha diferenciadora para la educación que deberían recibir los estudiantes regulares y la diseñada para los niños con alguna discapacidad. Por ende, en estas aseveraciones se sigue ratificando que aun en los centros educativos persiste la mirada sesgada de educar desde la diferenciación y la exclusión de los adultos y profesionales responsables de este proceso. Así expresan:

IC2: integración es el grupo de niños que llegan sin ninguna discapacidad.

Una tercera conceptualización expresa que la integración representa una característica propia del acto de juntar personas en ciertas actividades, tal vez determinadas por la integración social en diferentes espacios. No obstante, esta actividad no puede ser considerada para el ámbito educativo, ya que en este hay que atender aspectos exclusivos de las habilidades cognitivas y la integración no aplica para ello.

para este docente pareciera que la educación es un proceso que implica otros elementos en los que no hay cabida para la integración. De esta manera afirman:

IC3: la integración es unificar personas sin tener en cuenta su parte cognitiva, en este caso la educación.

En este orden de ideas, desde la información que emergió en los registros de observación, los informantes clase IO2, IO3 admiten el ingreso de los estudiantes con discapacidad a sus aulas. Sin embargo, desde el diseño de sus estrategias no son tomados en cuenta de forma intencionada. Las características de esta consideración serán analizadas más adelante.

Sin embargo, los IC4 y IC6 participantes de este estudio difieren de la consideración del docente anterior ya que, a su juicio, integral implica considerar a todos los niños en igualdad de condiciones, indistintamente si poseen o no dificultades cognitivas. De manera similar, el IC5 expresa que a través de la integración se pueden atender todas las necesidades de los niños. Desde estas apreciaciones se permiten inferir que la inclusión es posible, independientemente, de las dificultades cognitivas que estos pudieran presentar. Así expresan:

IC4: Integración es permitir integrara todos los niños que presentan dificultades dándoles la misma oportunidad que los niños con talentos excepcionales.

IC6: integración pues es que todos convivan o permanezcan incluidos dentro del aula regular o sea todos están recibiendo la misma educación

IC5: Integración es tener en cuenta todas las necesidades de los niños y así mismo atenderlos.

Además, resulta importante considerar que para el docente IC4, los niños con algún tipo de discapacidad cognitiva están ubicados en una categorización en la que pareciera no existir la posibilidad de desarrollar algún talento excepcional. Esta afirmación resulta un tanto injusta y errada, ya que un número considerable de niños que presenta discapacidades cognitivas o de algún otro tipo evidencian talentos extraordinarios en algún campo, con frecuencia relacionado con las artes, algún oficio, entre otras aptitudes.

En cuanto a la segunda conceptualización, centrada en la noción de inclusión, pareciera direccionarse a un proceso pedagógico consciente, que permite acercar, a las dinámicas educativas, a aquellos niños que presentan un elemento diferenciador en su

proceso cognitivo, o como el docente IC1 les denomina, niños con necesidades especiales. Esta consideración es compartida por el IC2, quien afirma que los niños con discapacidad cognitiva son los que llegan en mayor número a las aulas regulares. Así estos docentes afirman.

IC1. La inclusión es tratar de que el niño que tiene habilidades especiales poderlo acercar lo más que se pueda a lo que están trabajando los otros.

IC2 en la inclusión niños que tienen alguna discapacidad cognitiva, se presenta más que todo por discapacidad cognitiva en los niños que llegan a las aulas regulares.

Otros docentes participantes refieren que, ciertamente, la inclusión da cuenta de una propuesta intencionada para atender a niños con alguna dificultad cognitiva. Esta pareciera direccionarse a un proceso pedagógico consciente, que permite acercar a las

IC2 mientras que la inclusión si tratamos de atender las necesidades cognitivas que tiene el estudiante.

IC5 la inclusión tiene que ser los niños que tienen alguna dificultad, algo marcado en su aprendizaje, llámese discapacidad.

IC6 la inclusión corresponde a que esa integración tenga en cuenta las necesidades educativas especiales que requiere el estudiante.

dinámicas educativas a aquellos niños que presentan un elemento diferenciador en su proceso cognitivo. Sin embargo, no queda claro si esta atención se produciría en igualdad de condiciones y en los mismos espacios ofrecidos para un estudiante regular. Así los docentes IC2 IC5 y IC6 expresan que:

Asimismo, otros de los docentes participantes del estudio expresan consideraciones más precisas y afirman que la inclusión está referida a que los niños con alguna discapacidad, o habilidad especial, puedan formar parte de las actividades diseñadas para los estudiantes regulares de forma indistinta.

IC2 La inclusión es tratar de que el niño que tiene habilidades especiales poderlo acercar lo más que se pueda a lo que están trabajando los otros.

No obstante, tal y como lo sigue expresando Arnaiz (2011), que todos los estudiantes trabajen en las mismas actividades, con las mismas estrategias o metodologías no garantiza que se generen procesos de inclusión. Para ello, se hace necesario que exista un distanciamiento de los métodos mecanicistas y rígidos y se

puedan proponer espacios de colaboración que permitan la activación de procesos de pensamientos reflexivos, creativos y críticos, que propicien espacios de verdadero aprendizaje. Por tanto, se trata de repensar las estrategias de enseñanza sí, pero no para aislar y dividir a uno niños de los otros, sino para lograr que todos de forma colaborativa aprendan según sean sus ritmos en este proceso.

Asimismo, los resultados que emergieron de las entrevistas con los aspectos observados por la investigadora en las diferentes aulas de clase seleccionadas, evidencian que la estructura organizacional de la clase para que los estudiantes permanezcan integrados, indistintamente de su condición para aprender. De esta manera todos están distribuidos en igualdad de condiciones en el aula de clases. (exceptuando el caso de la docente IO3, que no construyó actividades para los niños con discapacidad).

La actitud de este último maestro observado, sin lugar a dudas, genera una reflexión y análisis importante a partir de lo establecido por Cardona et al. (2006), quien enfatiza en la relación necesaria que debe gestionarse entre el maestro y el estudiante en el acto educativo, ya que esta será determinante en el clima que allí se cree, en las relaciones de interacción social y en los aprendizajes alcanzados; pretensiones que, sin lugar a dudas, pasan por las estrategias, actividades, recursos, empatía de las que el docente disponga al momento de enseñar.

La relación que el maestro debe establecer con ese alumno le demanda poner a prueba nuevos recursos creativos para responder a interrogantes como estas: ¿Cómo ayudar a este niño?, ¿qué medios emplear para facilitar el desarrollo de sus potencialidades?, ¿cómo reconocer y encontrar soluciones de la movilidad en el aula cuando se integran niños con discapacidad motora?, como establecer canales de comunicación cuando estos son alterados?, entre otras (p.7).

De esta manera, surgen múltiples lecturas respecto a la actitud asumida por el docente IO3, que decidió no considerar a sus estudiantes con discapacidad. Su decisión de no atenderlos desde sus estrategias pedagógicas deja en evidencia múltiples factores que pueden pasar por desconocimiento, carencia de herramientas al respecto, e incluso se convierte en una suerte de protesta silente ante las demandas curriculares, ministeriales y del centro educativo para el que labora que, al final de la jornada, podría representar una acción de agresión frente al estudiante que le ha sido confiado para acompañarlo en este proceso de encuentro con la educación. Es decir,

irremediablemente este estudiante forma parte de su grupo de aula, esto no puede eludirlo y, lastimosamente, consiguió otra manera al no acompañarlo desde sus sesiones diarias. Esta actitud inconscientemente pudiera generar un clima que también es percibido por el resto de estudiantes.

Respecto a la importancia de reconocer la diversidad desde el aula, Arnaiz, (1996) establece la necesidad imperante que existe en el sistema educativo de diseñar espacios que permitan reconocer y acoger la diversidad, que le den la bienvenida a estos niños y los maestros se sientan cómodos éticamente para honrar la diferencia. Así “los profesores que se preocupan de crear aulas en las que todos los estudiantes se encuentran totalmente incluidos, tienden a enfatizar la atmosfera social en el aula, sirviendo como ejemplo y enseñando a respetar las diferencias” (Arnaiz, 1996, p. 8).

En virtud de las consideraciones de esta autora, resulta importante mencionar la espacialidad con la que los maestros observados organizan y disponen la estructura de sus aulas. Así, los IO1, IO2, IO3, IO4 y IO5 como facilitadores del aprendizaje, se disponen a una distancia considerable del grupo de niños que acompañan, lo que genera que estén separados a lo largo de la sesión de clases y se acerquen a estos de forma puntual para constatar las actividades que realizan. Solo el docente IO6, organizó su clase de manera de que los niños pudieran tener proximidad a este.

En virtud de ello, es entendible que los maestros requieren de ciertas pautas organizativas para garantizar aspectos referidos a la disciplina y el orden. Sin embargo, unidos a estos y no menos importante, existen una serie de componentes emocionales, psicológicos de afectividad, de encuentro que bien podrían hacer la diferencia en el alcance de las competencias planteadas en el acto de enseñar.

Luego de registrar las concepciones docentes y al cierre del análisis se rescata que los maestros del estudio explican que, ciertamente, deberían considerarse procesos educativos que garanticen la posibilidad de que todo niño pueda ser educado. Además, esta pretensión debe estar direccionada con especial atención a aquellos que presenten alguna discapacidad física o intelectual. Sin embargo, se hace imperante valorar la diferencia dentro de la regularidad y no concebirla como un fenómeno que merece ser apartado del derecho universal que poseen todos los niños para ser educados.

*Subcategoría: El docente del aula regular capacitado y con apoyo para la inclusión*

El docente de aula representa un profesional que, a partir de su formación, recibe herramientas integrales para atender a los estudiantes desde el punto de vista de las disciplinas o asignaturas que conforman el *pensum* académico de educación básica primaria. Además, esta formación le provee de estrategias para acompañarlos y orientarlos desde el punto de vista psicosocial. Tales aproximaciones teóricas y prácticas de las que se apropia como profesional en este campo, están orientadas a dar respuestas a realidades esperadas dentro de un aula integrada por estudiantes con habilidades cognitivas regulares; estas, además se complementan con los años de experiencia educativa de los maestros.

De forma concreta, los Informantes Clave de esta investigación, en lo correspondiente a su tiempo de servicio en el ámbito educativo, los años van desde los trece, hasta los cuarenta y cinco de acción docente. Datos que evidencian una notoria experiencia en este campo.

Sin embargo, desde la realidad educativa de los centros escolares, cada vez se evidencia más el requerimiento de contar con docentes del aula regular que estén formados y con disposición de servir de puentes a los estudiantes con discapacidades cognitivas que requieren verdaderos procesos de inclusión a estos espacios. Al respecto Moreno (2020) afirma que:

Un aspecto muy importante es el relacionado con el docente que atiende estudiantes con NEE, pues se necesita que esté preparado o en su defecto, que tenga la disposición y acción para prepararse en la tarea de educar niños con tales necesidades, que su compromiso sea fehaciente y coadyuve con la mediación del aprendizaje, el desarrollo de capacidades, que posibilite el despliegue de habilidades que ayuden a mejorar calidad de vida de los discentes al tiempo que les permita continuar aprendiendo. (p.46).

En consecuencia “la inclusión implica proporcionar un apoyo continuo a los profesores en sus aulas y romper las barreras del aislamiento profesional” (Arnaiz, 1996, p. 9). Esta consideración de acompañamiento necesario e importante es reconocida por los docentes que participan de esta investigación. Estos profesionales están claros que existe una formación en el campo de la educación desde la discapacidad que ellos

desconocen y que por lo tanto esta situación deriva en la pertinencia de las estrategias que puedan emplear para acompañar a este grupo de estudiantes. Así afirma la docente IC1 expresa que ellos requieren de:

IC1: talleres que la secretaria le dictaran a uno como docente para eso y fuera de eso hubiera una persona que le ayudara en el aula para estas cosas sería una gran ayuda.

IC1: debe haber talleres para docentes, talleres específicos para las distintas discapacidades que se presenten por lo menos las más comunes para uno poderlas tratar

Una pretensión que, además, viene cargada por un componente ético de la profesión, que alude al carácter humanizador que implica el acto de educar Elizondo (2017). Esta pretensión deriva de la necesidad cierta en el proceso de enseñanza de que el punto de inicio que orienta los procesos de educación inclusiva está centrado en que esta es un derecho humano, que sirve de soporte fundamental para lograr sociedades más justas (UNESCO, 2008). Por tanto, para Márquez (2022) este principio ético pasa por concebir que:

... la educación de los niños con NEE es un derecho inalienable; la cual debe recibirla en igualdad de condiciones y sin discriminación de ningún tipo; para ello, todos están llamados a formar parte de ese proceso inclusivo, con base en el derecho de equidad y justicia social (p.27).

En consecuencia, ciertamente, hay profesionales que se especializan de forma particular para educar niños que presentan algún tipo de discapacidad. Otros, maestros, por el contrario, se encuentran con esta realidad pedagógica sin estas preparados ni profesional ni emocionalmente para ello. sin lugar a dudas, la forma inicial en la que se encuentre el maestro será determinante en la actitud que este pueda asumir para acompañar a los niños con NEE y, a su vez, adecuar su propuesta educativa a sus requerimientos de aula. Es por ello que a continuación se analizará la información que emergió respecto a la dimensión referida a las dimensiones centradas en el apoyo para las adecuaciones curriculares que los maestros puedan ofrecer para garantizar estos procesos.

En razón de esto la subcategoría el docente del aula regular comprometido y con apoyo para la inclusión, se constituyó de dos dimensiones: apoyo para las adecuaciones

curriculares y dificultades para la inclusión. Seguidamente su representación gráfica:

### Figura 6

*Subcategoría el docente del aula regular comprometido y con apoyo para la inclusión*



#### *Dimensión: Apoyo para las adecuaciones curriculares*

Las adecuaciones curriculares desde el ámbito educativo surgen como una alternativa pedagógica para responder a las múltiples consideraciones evidenciadas al acompañar a cada niño de manera formal e integral en su proceso de aprendizaje. De esta manera, partiendo de que educarse es un derecho universal, es importante considerar que las adecuaciones curriculares que se realicen deberían responder a las tres PPP, dirigidas a garantizar la *presencialidad* de estos niños, con la finalidad de que puedan estar informados, acceder a espacios y procesos educativos. La *participación*; que les garantice la posibilidad cierta de ser escuchados y apoyados en todos sus requerimientos y necesidades; y la *progresividad*, es decir, contar con igualdad de condiciones, que les permitan avanzar según sean sus ritmos para aprender (Guía para la implementación del Decreto 1417, 2017).

Asimismo, en este documento ministerial se deja leer, basados en los artículos 2.3.3.5.1.4, numeral 4, del Decreto 1421 del 2017; cómo estas adaptaciones curriculares deben responder a ajustes razonables que deben tenerse presentes al momento de

adecuar una propuesta curricular, direccionada a la inclusión de niños con discapacidad; entendiendo además, que estos ajustes pueden ser de naturaleza material e inmaterial y están más determinados por barreras y creencias sociales, que por diagnósticos médicos. Así se asevera en torno a los ajustes razonables que:

Son acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad. A través de estas se garantiza que los estudiantes con discapacidad puedan desenvolverse con la máxima autonomía en los entornos en los que se encuentran, y así poder garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación, para la equitación de oportunidades y la garantía efectiva de los derechos. Guía para la implementación del (Decreto 1417, 2017, p.9).

En medio de estas orientaciones curriculares, enmarcadas desde ámbito jurídico, la verdad es que, aulas adentro, algunas de estas propuestas surgen de las prácticas individualizadas de cada maestro, que luego se van democratizando y aplicando dentro del gremio; otras, por el contrario, surgen de la reflexión científica y teórica de expertos en la materia, que se entretajan con las obligaciones de los Estados de velar y garantizar el derecho a la educación.

Al respecto, los docentes participantes reconocen la existencia de adecuaciones curriculares, aun cuando no señalan de forma explícita a cuáles se refieren. De esta forma, para algunos de ellos, estas representan herramientas muy valiosas para entender y generar respuestas oportunas a aquellos estudiantes que las requieran. Así, el docente IC3 explica que las adecuaciones curriculares marcan la diferencia de forma sustancial. De esta aseveración se infiere que esta diferencia está determinada por lo que pueda realizarse pedagógicamente y de manera asertiva para lograr la inclusión de los estudiantes con discapacidad cognitiva. Así explica que:

IC3: son muy importantes y marcan una diferencia muy grande, teniendo en cuenta que así hablemos de un término como tal, en general se aborda de diferentes maneras según el caso.

Un segundo grupo de maestros afirman tener conocimiento de su existencia. Sin embargo, reconocen los vacíos que ellos como profesionales poseen para considerarlas y aplicarlas en su quehacer pedagógico. Para ello manifiestan la necesidad de llevar a

cabo procesos de actualización e indagación permanente, los cuales les permitirían comprender esas otras maneras de atender a este grupo de estudiantes.

Asimismo, en las aseveraciones del docente IC5 se deja entrever que educar a un estudiante con discapacidad requiere de un maestro ganado, activo, que investiga y se preocupa por encontrar nuevas maneras o formas diferentes para acercarse al niño al conocimiento y a la posibilidad de insertarse activamente en las relaciones con sus pares. Además, le confiere a esta acción del docente un grado importantísimo de responsabilidad en este proceso, en el que pareciera no haber admisión para las equivocaciones, porque de esto depende la formación de un ser humano.

IC5: nos falta a nosotros mucho porque tiene que haber una formación para que los niños que llegan al aula con esas dificultades se puedan atender e integrar con los demás. Toca estar indagando e investigando como se puede acomodar las temáticas para el niño que llega porque vaya uno y se equivoque en esas tareas

Unido a ello, una tercera categoría de maestros refiere otro aspecto que complica esta pretensión y es la referida al número de la matrícula que estos deben atender por aula, la cual alcanza hasta 45 estudiantes, cantidad que genera mayor dificultad para ofrecer respuestas oportunas y particularizadas a aquellos estudiantes que pudieran presentar alguna dificultad cognitiva. Así afirma que:

IC6: una cosa es lo que dicen los decretos y otra cosa es lo que sucede realmente en el aula. Es muy difícil poder atender esa diversidad no solo lingüística sino también cognitiva y de capacidades que tiene los estudiantes sobre todo donde las aulas hay aproximadamente 45 estudiantes de los cuales todos tienen maneras diferentes de aprendizaje.

Por tanto, consideran que, aun cuando existen adecuaciones curriculares, estas no responden a la realidad a la que diariamente ellos deben responder en sus aulas, ya que la diversidad de aprendizaje resulta muy numerosa para un solo docente. Por ello se requiere la presencia y acompañamiento de un especialista. Esta realidad quedó en evidencia en las observaciones realizadas por la investigadora; a partir de estas pudo constar que los seis docentes observados requerían mayor tiempo para alcanzar a acompañar a cada estudiante en las actividades realizadas. Por tanto, las sugerencias que lograron hacerles a los niños fueron muy puntuales, ya que solo así lograban abordar a todos los estudiantes.

Finalmente emergió una última postura docente en la que se afirma la poca efectividad que presentan estos protocolos para dar respuesta a la diversidad de aprendizaje a la que ellos deben responder desde sus salones de clase, incluso, algunos llegan a afirmar que lo que logran hacer son ensayos con estos niños que presentan ciertas particularidades cognitivas, ya que no tienen el conocimiento necesario.

IC1: Los protocolos de adecuación curricular para la incorporación de estudiantes con discapacidad cognitiva al aula regular yo creo que no sirven de mucho, se hace una adaptación curricular con los conocimientos del docente y lo que se necesitaría sería una adecuación por parte de los especialistas que saben y no de nosotros que estamos ensayando con lo que de pronto les sirve.

Asimismo, reiteran la necesidad de contar colaborativamente con un especialista,

IC2: No creo que ayuden mucho ya que no hay una maestra que nos guíe, sigamos un conducto regular con aquellos niños que verdaderamente necesitan el apoyo de nosotros.

un docente que pueda acompañarlos y apoyarlos en las decisiones pedagógicas que van teniendo, acciones que realizan desde las concepciones que ellos manejan, más no responden a una propuesta regular e institucionalizada. Por tanto, el IC2 expresa que.

En razón de esta realidad, a continuación, se aborda la dimensión referida a dificultades para la inclusión.

#### *Dimensión: dificultades para la inclusión*

En las participaciones registradas anteriormente se infiere la importancia y necesidad que los maestros encuentran en lograr y atender la inclusión de los estudiantes con discapacidad cognitiva a la escuela regular. Por tanto, la inclusión supone la importancia de reconocer las diferentes dificultades que pueden presentarse en este proceso. Entendiendo, además, que estas pueden derivarse de todos los actores implicados en el hecho educativo y de su contexto. En correspondencia a este planteamiento, para Morales y Sandoval (2017), es importante considerar que:

Este proceso de inclusión implica identificar y eliminar barreras de los contextos escolar, áulico y socio – familiar, impulsar la participación centrándose en el aprendizaje, promover políticas y prácticas para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos, involucrar el desarrollo de las escuelas tanto de los docentes como de los alumnos, tomando como punto de partida la realización de

un análisis, evaluación y sistematización de información, para reconocer aquellas situaciones o condiciones que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado. (p.2).

Asimismo, entre las barreras que pueden presentársele a un estudiante en su proceso de inclusión, De la Puente (2009) distingue cuatro componentes fundamentales a atender, que están referidos a la escolarización universal; el cuestionamiento de los sistemas educativos universales; el desafío de las medidas pseudo – inclusivas en sistemas educativos democráticos y el desafío de las culturas escolares excluyentes.

Al respecto, los maestros participantes le atribuyen a la disposición del maestro un componente necesario para lograr este propósito, consideran que disponerse a ello pasa por un valor humano de buena voluntad y solidaridad hacia la situación de los niños. De esta manera, solo se lograrán procesos educativos inclusivos si el maestro está ganado a ello. De esta forma expresan:

IC3. Pero también considero que está la actitud, como la buena voluntad de ayudar a aquellas personas que la requieran.

No obstante, entre esta pretensión y la posibilidad cierta de lograrlos existe una disertación requerida para dilucidar las causas que pudieran hacer esto posible o que representan un impedimento. Algunas podrían derivarse de la resistencia del maestro, la no aceptación del grupo familiar otras de su descornamiento o de las oportunidades que ofrece el contexto para lograrlo.

De esta forma, en lo correspondiente al conocimiento que los docentes poseen en torno a las dificultades cognitivas estos, de manera franca, expresaron su realidad formativa al desconocer los procedimientos teóricos y metodológicos a seguir en estos casos. Este componente ha sido reseñado por el *Informe la Educación en Colombia para población con discapacidad: realidades y retos (2023)* como una de las principales causas que obstaculiza, la inclusión de los estudiantes con discapacidad. Así reseña que:

Una de las posibles barreras para la trayectoria exitosa de la población con discapacidad tiene que ver con las estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas, es necesario fortalecer el Sistema Integrado de Formación Docente para la inclusión y la equidad en la educación, desde la formación inicial y la formación en servicio de los docentes, en aras de que esta pueda estar en clave de diversidad y los maestros se sientan preparados para brindar una atención de calidad. (p. 25).

Por tanto, los maestros entrevistados afirman que aun el proceso de inclusión dista de ser eficaz en las aulas regulares. Así expresan que:

IC1: bastante lo que hace falta para la inclusión, hay cosas que uno no entiende y no sabe cómo manejar, cosas que uno se siente como atado y como que verdad uno tiene como un camino, como algo que uno puede resolver a favor de los niños, no tiene de dónde cogerse.

IC5: La falta de conocimiento porque tengo una niña en el salón que tiene discapacidad cognitiva leve, la mamá la ha llevado a terapias y me ha tocado investigar acerca de estimulación cognitiva que es lo que la mamá me dice que le hacen allá, pero tengo otra niña tiene 11 años y es la hora que ni desde orientación, ni la mamá ni el familiar, ni yo no ha podido aprender a leer ni escribir.

Los planteamientos anteriormente presentados evidencian un desconocimiento, un vacío en el cómo se debería hacer para lograr procesos de inclusión, que generan incertidumbre en los maestros entrevistados. De lo expresado por el docente IC5 se reconoce que en la mayoría de los casos los docentes presentan disposición para darle respuesta a estas situaciones pedagógicas, incluso en situaciones como la presentada por la docente IC5 presenta, en la que existe la disposición consciente y oportuna del familiar de buscar ayuda con especialistas.

En este sentido, es importante reconocer que “la participación de los familiares es un requisito indispensable para lograr una escuela inclusiva” (Calvo, et al., 2016, p.1). Por tanto, las actividades pedagógicas deben estar direccionadas a integrar y comprometerlas en el aprendizaje de los niños con NEE. Así mismo, es importante tener presente que:

...no podemos olvidar la importancia de las altas expectativas que deben tener los maestros y las familias del estudiante, lo cual permitirá dar un impulso a la generación de estrategias, para la evaluación, al igual que la planeación en el aula se desarrolle desde el Diseño Universal de Aprendizajes (Guía para la implementación del Decreto 1417, 2017, p.23).

Sin embargo, desde la consideración del Docente IC5 pareciera que esto es insuficiente para lograr comprender y aplicar las herramientas que el especialista de instituciones externas aspira a que se realicen desde el aula regular. Otras de las dificultades de orden administrativo y organizacional están referidas a las herramientas con las que los docentes cuentan para darle una respuesta pertinente a este requerimiento pedagógico. Estos maestros se sienten desasistidos por la intuición y por

las orientaciones ministeriales.

IC2: La falta de apoyo de la institución, de secretaria de educación ya que no mandan ningún maestro de apoyo para más o menos atender a una población demasiado alta.

IC3: los recursos definitivamente uno como se dice coloquialmente trabaja con las uñas.

IC6: La mayor dificultad que hay es porque uno carece de herramientas; la política de inclusión lo único que hacen es brindarles el cupo a los estudiantes en el aula, pero no hay una capacitación y orientación propia por parte del MEN que diga frente a ciertas dificultades, en tal asignatura se puede hacer esto, o que haya un acompañamiento por parte de la Secretaria de Educación o del Ministerio que le permita responder con esa diversidad que se encuentra en el aula.

Las palabras y consideraciones de estos docentes no son ajenas a las evaluaciones que realiza la propia administración del Estado colombiano responsable en materia educativa y particularmente referida a la inclusión. Sin embargo, la responsabilidad de este proceso de equidad y consideración por este grupo de niños y por esta realidad pedagógica, está determinada por más elementos que le competen a la sociedad en pleno. Así desde la Guía para la implementación del Decreto 1417 (2017), se reconoce que:

... en Colombia la educación inclusiva demanda un proceso de transformación del sistema educativo actual: Ministerio de Educación, secretarías de educación, instituciones educativas, familias, tanto en sus políticas, su cultura, y sus prácticas; y por ello, el decreto reglamentario 1421 de 2017 ordena que ese camino de transformaciones debe iniciarse de inmediato reconociendo además de la autonomía territorial, que existen diferencias regionales marcadas, entre otras, por las dinámicas que genera la ruralidad, la alta dispersión geográfica, las dificultades de acceso a algunas regiones, la oferta de ciertos perfiles profesionales, la disponibilidad de recursos financieros, la capacidad técnica y pedagógica de los docentes, directivos docentes, administrativos. (p.38).

Además, los maestros entrevistados consideran que el concepto de inclusión desde estos organismos está direccionado a admitir el mayor número de estudiantes en un determinado año, lo que implica mayor trabajo para el docente, un trabajo que además debe asumir sin tener el conocimiento ni el tiempo requerido para atender a los estudiantes regulares y, adicionalmente, a los que presentan alguna discapacidad cognitiva.

IC3 ...y en segundo lugar el tiempo que es muy reducido para dedicarle a este

tipo de población como tal, y el número de estudiantes.

IC4 el número de estudiantes que manejamos por aula son demasiados, teniendo en cuenta que son niños que presentan discapacidades y que necesitan una mayor atención a veces no se le puede dar todo el apoyo correspondiente. La verdad no ha sido mucho el aporte.

Otro aspecto señalado por los docentes y que determina el proceso de inclusión está referido a la actitud y el rol que asumen los padres y familiares responsables frente a las formas y los requerimientos que supone integrar un niño con discapacidad cognitiva a la escuela regular.

IC4: Una gran barrera la no aceptación por parte de los padres de que sus hijos presentan ciertas limitaciones

Ante ello, el docente se convierte en el nexo entre el niño y la familia, ayudándole a comprender la situación que experimenta el niño y proporcionándole herramientas pedagógicas u orientándole en torno a los entes a los que debería remitirse para obtener mayor colaboración al respecto. De esta manera:

La familia juega un papel importantísimo, pues su participación es el requisito fundamental a la hora de consolidar una verdadera educación inclusiva, para la mejora de la calidad de vida del niño con NEE y su inclusión al medio familiar, social y ocupacional (Moreno, 2020, p. 48).

En virtud de ello toda adecuación curricular necesariamente debe pasar con el trabajo colaborativo que debe existir entre la familia y el centro educativo. Es decir, los aprendizajes serán significativos para el estudiante con discapacidad si las estrategias están diseñadas para que estas sean pertinentes en todos los escenarios en los que este desenvuelve. En consecuencia, la consideración de la familia y el hogar resultan fundamentales. Por tanto:

En la planeación pedagógica será importante contemplar la promoción de otras estrategias con planes caseros que permitan dar recomendaciones a las familias de actividades y acciones cotidianas que pueden hacer para favorecer su desarrollo, particularmente en los receso, vacaciones o periodos largos de separación de la rutina escolar. Sin que esto afecte su disfrute de sus vacaciones e interacciones. Estas actividades y estrategias se consignan y hacen seguimiento a través del Acta de Acuerdo y el Piar (Guía para la implementación del Decreto 1417, 2017, p.28).

Respecto a este elemento, en las clases observadas, solo se hizo evidente el

acompañamiento de una de las madres, quien acompañaba a la niña a lo largo de todas las sesiones. Esto en razón de que la estudiante lo logra comunicarse oralmente por sí misma, además su discapacidad cognitiva no le permite asumir las instrucciones al ritmo de los diferentes estudiantes. Por ello, la madre sirve de puente entre la maestra y lo que la niña debe realizar. Esta situación particular, para Rodríguez, (2018) permite reflexionar por cuanto:

... la responsabilidad de los padres y representantes en este proceso permite no solo la eficacia de las relaciones docente estudiante, sino que se da una triada de elementos entrelazados irrompible, la conexión de la familia con cada proceso propio de los estudiantes con diversidad funcional es de suma importancia, de esta relación depende en gran medida la inclusión e integración real de los jóvenes. (p.40).

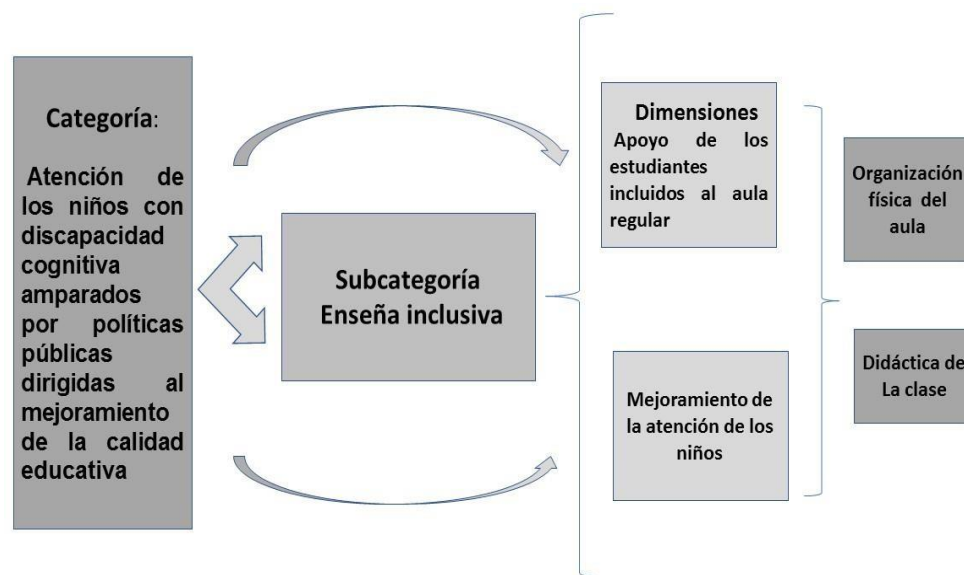
En consideración al análisis realizado hasta ahora referido a las dificultades que deben enfrentar y sobrellevar todos los actores implicados en la educación de un niño con discapacidad cognitiva, a continuación, se establecerá un análisis entre un análisis relacional entre las políticas públicas existentes y cómo estas están direccionadas a generar calidad en este proceso.

### **Categoría: la atención de los niños con discapacidad cognitiva y dificultades en lectura y escritura**

La categoría referida a *la atención de los niños con discapacidad cognitiva y dificultades en lectura y escritura* se constituyó de las subcategorías denominadas *enseñanza inclusiva y mejoramiento de la atención de los niños*. Estas, a su vez, de las dimensiones *apoyo a los estudiantes incluidos al aula regular y mejoramiento de la atención a los niños con discapacidad cognitiva*. Asimismo, en esta se consideraron los aspectos analizados en la observación, referidos a la organización física de la clase, la didáctica de la clase y el seguimiento del aprendizaje, que fueron evidenciados en el proceso de observación.

### Figura 7

*Categoría: Atención de los niños con discapacidad cognitiva y dificultades en lectura y escritura*



La educación es un derecho universal, que debe ser garantizado por los Estados del mundo. Esta aseveración se ve refrendada por la Organización de las Naciones Unidas, organismo que recuerda la necesidad de respetar el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en el cual se considera a la educación como un derecho humano universal y fundamental, que permitió establecer las bases para reconocer que esta universalidad, debe pasar, necesariamente, por reconocer a las personas con discapacidad (ONU, 2013).

Por tanto, es su responsabilidad generar, aplicar y evaluar políticas educativas que den cuenta de su cumplimiento, indistintamente de las dificultades que puedan presentar los niños al momento de aprender. Esta pretensión está reunida y validada por organismos, que presentan alcances en diversos espacios de la geografía mundial. Esta afirmación se realiza en razón de que cada vez son más los entes encargados y responsables que suman su voluntad política para lograr verdaderos procesos de inclusión y cuyos acuerdos se encuentran registrados como productos refrendados que emergieron de reuniones, conferencias y congresos (Echeita, Ainscow, 2011).

Unido a ello, se deriva el requerimiento necesario de velar porque las propuestas educativas generadas desde cada país respondan a la realidad sociocultural de sus ciudadanos y, por ende, estén orientadas desde propuestas que garanticen la calidad en la propuesta para la formación de sus ciudadanos. Este propósito ha sido considerado con mayor énfasis en los últimos años a partir de la agenda de la Educación para todos (EPT) y de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), (UNESCO, 2017).

Sin lugar a dudas, una de las aristas que permitirían garantizar la calidad en una propuesta educativa ministerial estaría direccionada a lograr la inclusión y la atención pormenorizada a las características que presente cada niño para aprender. En virtud de esto la escuela, en tanto su esencia sociocultural debe apostar a una cultura inclusiva, que le permita a todos los implicados sentirse parte del proceso, como un elemento más, que es necesario e importante dentro del sistema.

Sin lugar a dudas, esta perspectiva está direccionada a trabajar por una educación inclusiva, en la que cada niño se reconozca parte de un contexto que lo valora y lo respeta desde la diferencia. Esta estructura pedagógica le permitirá sentirse acompañado y cohesionado con la propuesta educativa, que no solo se hace desde el plano administrativo o enunciativo, sino que además pasa por considerar cada aspecto desde la organización de la clase, las estrategias de enseñanza y los nexos de encuentro, motivación y afectividad que el maestro, los pares, la familia, la propuesta educativa en general realicen para que el niño con discapacidad se sienta incluido.

Es importante señalar que esta pretensión pasa por un ambiente real y no representa un escenario ficticio que lo pudiera incluirlo porque así lo establece la norma ministerial, pero que en la práctica marcará su diferencia como un aspecto que se inclina hacia lo negativo, lo diferente que no se conoce y se sale de lo regular. En medio de este contexto, es por ello que, seguidamente, se abordarán los aspectos referidos al apoyo requerido y recibido por los estudiantes con discapacidad cognitiva en la pretensión de acercarlos a los procesos de lectura y escritura, así como a una educación integral de calidad.

### *Subcategoría: enseñanza inclusiva*

La inclusión de un niño con discapacidad cognitiva pasa, en primera instancia por la actitud que tengan los adultos para comprender y abordar este proceso, ya que las barreras que suelen presentarse están determinadas, generalmente, por visiones tradicionalistas del acto de enseñar, en el cual se considera que la diferencia lejos de ser un elemento que enriquece la acción de aprender, representa un aspecto negativo que complica este proceso.

Ante esto, incluir estudiantes con discapacidad a un aula, pasa por dejar de clasificar este espacio contextos regulares, es decir, lo regular es la diferencia, por tanto, es esperable que desde esta haya cabida para niños con discapacidades. Asimismo, lo regular debería pasar también porque los centros que forman personas para ser docentes, también les proporcionen herramientas para asimilar, acompañar y educar desde la discapacidad. Por tanto, si se desea apoyar a un estudiante con discapacidad para que ingresa a su derecho de ser educado, resulta importante atender a las actitudes que el maestro pueda tener de este proceso, ya que estas incidirán directa e indirectamente en su propuesta de enseñanza (Chiner,2011).

En este mismo orden de ideas, la Secretaría de Educación Pública Mexicana– SEP- (2012) establece ocho características, que deberían formar parte del perfil de un maestro para lograr aulas inclusivas, las cuales pasan por actuar con un profundo sentido ético, generar ambientes gratos que propicien verdaderos procesos de aprendizaje; establecer un sistema de comunicación asertiva, que permita solventar posibles situaciones de conflicto de manera oportuna; atender con igualdad de respeto a los estudiantes que presenten dificultades cognitivas; adecuar los espacios, según las características físicas y psicológicas de los estudiantes que se acompañan; fomentar los valores de tolerancia, respeto a la diversidad y equidad para todos los estudiantes. Esta actitud del maestro se ve representada en las palabras del docente IC5, quien afirma que un aula inclusiva pasa por

IC5:.. tener en cuenta todos aquellos niños que tienen una discapacidad o tienen alguna problemática de aprendizaje se deben integrar al aula igual como los demás niños

En razón de esto, la subcategoría *educación inclusiva* se constituyó de las

dimensiones *apoyo a los estudiantes incluidos al aula regular y mejoramiento de la atención a los niños con discapacidad*; unido a ello se incluyeron dos dimensiones que surgieron de los registros de observación, referidas a la organización en el aula y la didáctica de la clase.

**Figura 8**  
*Subcategoría: educación inclusiva*



*Dimensión: Apoyo a los estudiantes incluidos al aula regular*

En los apartados anteriores se ha vislumbrado las dificultades que experimentan todos los actores implicados en el hecho educativo para lograr que los niños con discapacidades cognitivas se integren eficazmente a este sistema y, de manera particular, se logre este proceso de inclusión para otorgarles herramientas de aprendizaje en torno a los procesos de lectura y escritura. Al referir esta posibilidad los docentes participantes de la investigación reseñaron las estrategias, recursos, metodologías evaluativas que llevan a cabo para lograr servir de puente entre el conocimiento y sus estudiantes con dificultades cognitivas. Así, su aporte pedagógico puede estar orientado al diseño del material de apoyo como guías, copias, cuadernos adicionales, entre otros recursos de apoyo didáctico para estos niños. Al respecto describen sus aportes:

IC6: Yo los apoyos haciendo guías muy simples con imágenes y palabras, pero la inclusión realmente termina convirtiéndose en una exclusión.

IC5: En el caso de esta niña le tengo un cuaderno aparte y tengo varios métodos le he aplicado el método pimienta ahorita m sugirieron otro, que es el de los 40

días, me toca otra porque eso depende también como llegue ella su estado y a veces se le olvida.

Los aspectos señalados por los informantes clave en las entrevistas, fueron corroborados en las sesiones de clase. En estas los maestros IO1,103,105,106, les proporcionaron a los niños material de apoyo. Además, trabajaron con recursos para favorecer las diferentes canales que estos poseen para aprender a partir del color, la imagen y el sonido. Incluso el uso de material audiovisual por parte del docente IO5.

De las afirmaciones de la docente IC5 se desprenden dos aspectos importantes a analizar. El primero de ellos es que, este maestro denota el carácter recursivo y flexible que presentan las planificaciones que sirven de apoyo para acercar a los estudiantes con discapacidad a los procesos de lectura y escritura, es decir, no existe una fórmula de enseñanza única, sino que contrariamente esta se va adecuando a los requerimientos y a las particularidades de cada estudiante. El segundo aspecto a considerar es el carácter socioafectivo que está en interrelación con enseñar algún aspecto académico. Por tanto, la estrategia para enseñar algún aspecto propio de la lectura y la escritura, pasa por una consideración necesaria de las emociones y estados de ánimo del niño.

En este mismo orden de ideas, otro docente en la necesidad institucional de lograr que estos estudiantes estén diagnosticados, esto permitirá que el método que se elija para su enseñanza sea el óptimo. Asimismo, deja saber de que este paso, es fundamental. Por tanto, si no se logrado desde el ámbito institucional, es imperante realizarlo aulas adentro.

IC3: De no haber diagnóstico sujeto a la valoración que hago y el diagnóstico que yo realizo en el salón, voy atendiendo la necesidad desde donde sea necesaria según el caso que se presente

No obstante, desde lo elementos observados en las clases, los docentes observados (IO1, IO2, IO3, IO4, IO5 y IO6) no ahondan en los conocimientos previos de los estudiantes, ya que estos organizan su estructura para llegar directamente al desarrollo del contenido que se han planteado e inician con su explicación. Por tanto, se hizo necesario evidenciar aspectos referidos a la motivación, con el propósito de despertar el interés en los estudiantes.

Además, los docentes participantes enfatizan en el nivel de profundidad y

dificultad que suelen emplear en estas situaciones pedagógicas, los cuales suelen ser de manera más leve y sencilla, ya que considerar que esto permitirá que el proceso de aprendizaje en la lectura y escritura se logre con mayor efectividad y asertividad. Asimismo, se valen del fortalecimiento de los aspectos fonéticos y fonológicos para lograrlo a partir del apoyo visual.

IC4: con un lenguaje más sencillo, igual que los otros estudiantes

IC1: Con copias, con la ayuda del tablero haciendo el ejercicio de fonema – grafema, con copias

Sin embargo, a juicio de uno de los docentes, esta simplificación lejos de representar una alternativa para acercarlos a un proceso de aprendizaje efectivo, deriva en un proceso de exclusión indirecto. Pudiera inferirse que esto ocurre, porque esta adaptación curricular es realizada por el docente la realiza sin contar con las herramientas pedagógicas necesarias para el requerimiento de cada estudiante con la discapacidad en particular. Esta realidad no solo aplica para las estrategias del maestro, sino también para la actitud que asumen los demás estudiantes regulares que forman parte del aula.

Así, el docente IC6 emplea un adjetivo para referirse a sus actividades, calificándolas de simples. Es decir, que este docente reconoce que su planeación ciertamente debe sufrir cambios para acercar a los niños con discapacidad. Sin embargo, para esta docente esta variación radica en la simpleza y no en la posibilidad de ofrecerles retos, que puedan ayudarles a avanzar y por ende a aprender.

IC6: Yo los apoyos haciendo guías muy simples con imágenes y palabras, pero la inclusión realmente termina convirtiéndose en una exclusión. Hay estudiantes donde no se puede hacer un trabajo colaborativo porque no escriben sino hablan y los otros estudiantes tampoco los incluyen.

Respecto a esta consideración, Martchesi (2017) reitera que las escuelas inclusivas no solo deben ofrecer la posibilidad de que estos niños y estudiantes formen parte activa de un centro de estudio, sino que además se hace imperante que estos reciban educación de calidad y con significatividad para su vida. Así expresa el autor:

Las escuelas inclusivas no solo son una oferta educativa que evita la segregación de los alumnos, y les ofrece oportunidades mediante el contacto con compañeros de diferentes capacidades y distintos orígenes social y culturales. Deben ser

también escuelas de calidad que garanticen, a todos los alumnos escolarizados en ellas el acceso al conocimiento en las mejores condiciones (p. 238).

Asimismo, desde las observaciones se pudo corroborar que los docentes diseñan estrategias para conocer y evaluar el aprendizaje que sus estudiantes van alcanzando de forma procesual. Para ello, cuatro de los maestros observados (IO1,103,105,106) se valen de preguntas fundamentadas en la actividad realizada, que les permitirán reconocer si los estudiantes la están desarrollando correctamente. También les permite percatarse que, en algunas oportunidades, el aprendizaje es solo por un momento.

#### *Dimensión: Mejoramiento de la atención a los niños*

En el proceso de enseñanza existen unos requerimientos fundamentales para lograr que exista aprendizajes significativos. Uno de ellos está referido a la capacidad que presentan los estudiantes para ser atendidos a las dinámicas propuestas y mantenerse en disposición para formar parte de estas por el tiempo que así lo requieran. Ante ello, es una realidad que los estudiantes en la actualidad que se encuentran bombardeados por múltiples fuentes que pueden sacarlos del foco de interés que se ha planteado en el aula. Además, este aspecto también está determinado por el tipo de aprendizaje y el canal sensorial que prevalezca en ellos para acercarse al conocimiento. De esta manera, la tecnología, junto a su capacidad cognitiva determinan, en gran medida lo que estos aprenden.

En medio de esta realidad personal, biológica, psicológica y sociocultural el maestro se ve en el compromiso de diseñar estrategias que logren motivar a sus estudiantes para que logren atender, asimilar, comprender e incorporar a su estructura de conocimiento los nuevos saberes y esto les permita y ayude a sentirse incluidos asertivamente del proceso educativo del cual forman parte. Esta pretensión se incrementa si la propuesta de enseñanza está dirigida a estudiantes con dificultades cognitivas.

En virtud de lo anterior, se precisa para desarrollar procesos de inclusión contextualizados, atendiendo a la realidad cultural y a las formas como cada individuo, en este caso cada estudiante se adapta a su realidad. De esta manera, se hace necesario no solo considerar las estrategias que el docente pueda desarrollar en el aula, sino

también los otros espacios que inciden en la conducta y aprendizajes de cada estudiante. Por ende, lograr su proceso de inclusión representa un asunto de todos, que pasa también por la formación y actualización de sus maestros (Márquez, 2022).

Al respecto, los docentes participantes de la investigación expresan que parte de la formación y la actualización que les permita dar respuesta a cómo atender la realidad pedagógica de sus estudiantes pasa por la formación al respecto. Algunos de estos maestros no explicitan si este conocimiento es una formación que pueden obtener por disposición personal. Otro, el informante clave IC1, sí manifiesta de forma clara que estas oportunidades deberían recibirlas desde los organismos del Estado colombiano, responsables en materia educativa.

IC5: Teniendo una capacitación

IC1: talleres que la secretaria le dictaran a uno como docente para eso

De igual forma, las respuestas a esta dimensión están en correspondencia con el análisis presentado en párrafos anteriores en torno a las dificultades que presentan los estudiantes con dificultad cognitiva para lograr su inclusión en escuelas regulares y particularmente para desarrollar los procesos de lectura y escritura. Los docentes participantes reiteran la necesidad de un docente especialista que les oriente pedagógicamente en cómo apoyar estos niños de forma real y eficiente. Además, reiteran la elevada matrícula por aula no les permite acompañarlos con el tiempo y la atención que estos niños requieren, calificando la labor con palabras que denotan su angustia. Insisten en la necesidad de minimizar la cantidad de estudiantes por salón. Así expresan:

IC1: ...y fuera de eso hubiera una persona que le ayudara en el aula para estas cosas sería una gran ayuda. lo veo imposible porque al tener veinticinco de niños que no son de inclusión más lo de inclusión con diferentes capacidades o con diferentes formas de inclusión entonces es como muy terrible.

IC2: Con la colaboración de una maestra que nos vaya guiando si vamos haciendo el proceso bien o que debemos hacer para mejorar en los niños en su aprendizaje.

IC4: Uno, bajar el número de estudiantes por aula, y dos recibir mayores capacitaciones para poder desarrollar este trabajo teniendo en cuenta las diferentes discapacidades

Otro maestro, como el IC3, considera que la atención de los niños con

discapacidad cognitiva no debería representar una responsabilidad pedagógica para los docentes que acompañan las aulas con estudiantes regulares. A su juicio, tales niños deberían recibir el acompañamiento de expertos al respecto. En sus palabras aun subyace la idea sostenida de que las personas con algún tipo de discapacidad están dentro de una categoría que no les da permiso de formar parte de una sociedad a la que, contrariamente, sí tienen mucho que aportar (Palacios, 2008). Esta idea errada, se ve ratificada en las consideraciones del IC3, al afirmar que:

IC3: para este tipo de población debería existir personal capacitado, personal profesional que puede atender directamente dichas necesidades.

Asimismo, estos maestros, IC5, reconocen haber remitido algunos estudiantes al área de orientación. Sin embargo, afirman que desde esta dependencia no se produce la evaluación con la celeridad requerida. También expresan la necesidad de que se genere un nexo comunicacional efectivo entre las instituciones externas, que han sido seleccionadas por los padres para acompañar a los niños en estos procesos y las estrategias que cada docente diseña. Ante ello manifiestan que requieren asesoría y evaluación en la pertinencia de su acción docente, ya que ciertamente poseen la voluntad de acompañarlos. Sin embargo, esto no implica que las estrategias aplicadas sean las requeridas y correctas.

IC5: Teniendo una capacitación. un seguimiento desde orientación porque de todas formas ella viene cada semana y esta es la hora que ya le pasé la niña y no la podido ver no la ha podido evaluar y pues los papas trabajando y no se ha podido. En el caso de la otra niña de discapacidad cognitiva leve pues la mamita está pendiente y la lleva a parte externa por falta un seguimiento, un apoyo, una orientación, porque uno puede traer todos los métodos del mundo, y aplicar, pero si uno no está haciendo lo correcto

Unido a ello, uno de los docentes dejó manifiesta una realidad de convivencia y colaboración que amerita especial atención por las autoridades que diseñan las orientaciones curriculares para incluir a las escuelas regulares a los estudiantes con algún tipo de discapacidad. Así desde la opinión de este docente, incluirlos a estos ambientes no supone verdaderos procesos de inclusión. Tampoco garantiza que se logren procesos de convivencia dignos, ya que no se les puede proporcionar la atención que estos ameritan.

IC6: ...tener una vida digna pero no incluyéndolos en un aula regular donde hay bastantes conflictos entre los mismos estudiantes de convivencia en donde la atención realmente no se puede priorizar hacia ellos

Sin embargo, más allá de las consideraciones de este docente, es precisamente el componente de interacción social, en un contexto real, el componente que pudiera ayudarles a sobrellevar o mejorar en su discapacidad, ya que determinará sus actitudes y decisiones frente a las experiencias con las que deba lidiar.

En consecuencia, pareciera que muchas veces el problema mayor no está centrado en la discapacidad cognitiva del estudiante, sino en la actitud de la sociedad que aumenta sus barreras para que este no logre desenvolverse de forma plena en ella. De esta manera, tal vez si el docente IC6 se planteara otras vías para acercar a estos estudiantes a la escuela regular, su integración sería más sencilla y su aprendizaje más significativo.

En virtud de esta intencionalidad clara que debería existir para promover verdaderos procesos de educación emocional, García (2017) enfatiza que para que estos tengan éxito fundamentalmente para los estudiantes implicados, estos deben constituirse de cuatro elementos necesarios que pasan por:

La *secuencialidad*, es decir, que estos programas deberían responder a propuestas sostenibles y sistemáticas por varios años. Asimismo, deberían ser *activos*, ya que responden a las necesidades de unos estudiantes que se modifican a lo largo de su desarrollo. En tercera instancia deberían ser *focalizados*, así que establecen las competencias que se desean alcanzar, en cuanto emocionalidad se refiere y, finalmente, estos programas deberían ser *explícitos*, es decir, tener claridad en los propósitos emocionales que se desean fortalecer en cada estudiante.

Asimismo, resulta importante reconsiderar las afirmaciones de Palacios (2008), quien recuerda que la dignidad de las personas representa un derecho inherente a estas en tanto seres humanos, todos deberían gozar de esta y sus pares adultos acompañantes deberían velar por que así sucediese. Por consiguiente, nunca estará determinada por alguna dificultad que estas puedan tener. De esta manera, “el modelo educativo que permita gestionar con equidad y atender realmente a la diversidad del alumnado en grupos heterogéneos y donde el alumnado con discapacidad tenga realmente igualdad de oportunidades, ha de ser inclusivo” (Medina, 2017, p.81).

## **Categoría: Estrategias de enseñanza de los procesos de lectura y escritura para niños con discapacidad**

Las estrategias de enseñanza de determinada disciplina o área del conocimiento pasan por las concepciones y métodos que orientan la práctica docente. Así pueden definirse como procedimientos, medios que el maestro diseña, secuencialmente, para lograr que se produzcan verdaderos aprendizajes en cada uno de sus estudiantes Alfonso, (2003); Diaz Barriga y Hernández, (1999).

De tal forma que estas estrategias pueden derivar en propuestas tradicionales en las que el centro del conocimiento deviene del profesor y, otras más innovadoras, que se interesan por atender las particularidades físicas, cognitivas y afectivas del estudiante, en correspondencia con su contexto sociocultural y su realidad familiar. Asimismo, para este autor, las estrategias de enseñanza deben constituirse de unos elementos fundamentales, representados en condiciones, componentes, distribución de contenido, organización del grupo, modalidad de la instrucción, organización del tema y organización del ambiente (Alfonzo, ob cit.); es decir, que las estrategias de enseñanza deberían constituirse de todos los aspectos físicos, materiales e inmateriales que se hacen presentes en el acto educativo.

Al respecto, los procesos de lectura y escritura no están exentos de esta realidad y pueden estar determinados por algunas visiones mecanicistas y lingüísticas; otras centradas en el andamiaje cognitivo, que se activa en el estudiante; y, otras, más cercanas a las literacidades que contemplan el bagaje sociocultural y el contexto de cada niño. A partir de estas formas para entender la lectura y la escritura, es importante señalar que, en algunos casos, se presentan como estrategias unidireccionales, centradas en uno solo modelo. En otros, las estrategias y los modelos para leer y escribir suelen combinarse, según sea la realidad pedagógica del grupo de estudiantes, así como la inclinación del maestro y de la propuesta del centro educativo.

Unido a este aspecto, se adiciona otro elemento, referido a las particularidades de cada estudiante. En este caso, centradas en la posibilidad de diseñar estrategias de enseñanza para niños que presenten alguna discapacidad cognitiva. En este sentido, el docente debe comprender que estos poseen una manera diferente, que no debe ser calificada como mejor o peor, frente a los estilos de aprendizaje de los demás

estudiantes; sencillamente, representa otra forma para comprender el mundo, acercase al conocimiento de determinada disciplina, que particularmente, en los procesos de lectura y escritura, estaría centrada en que estos logren asimilarlos y transformarlos en un nuevo saber que les será útil y significativo para sus necesidades como estudiante y como persona.

De igual forma, las estrategias de enseñanza deben direccionarse a permitir que el niño o niña con discapacidad se sienta con la disposición y seguridad para alcanzar la meta propuesta. Este aspecto es muy importante tenerlo presente al momento de realizar la planeación de los contenidos, ya que este tipo de discapacidad genera “dificultades en el aprendizaje de destrezas relativas a la lectura, la escritura, el cálculo matemático, que necesitan supervisión y orientación en situaciones específicas de su vida que le permitan convivir sin inconvenientes” (León, 2021, p.3). Al respecto, Rodríguez, (2018) afirma que:

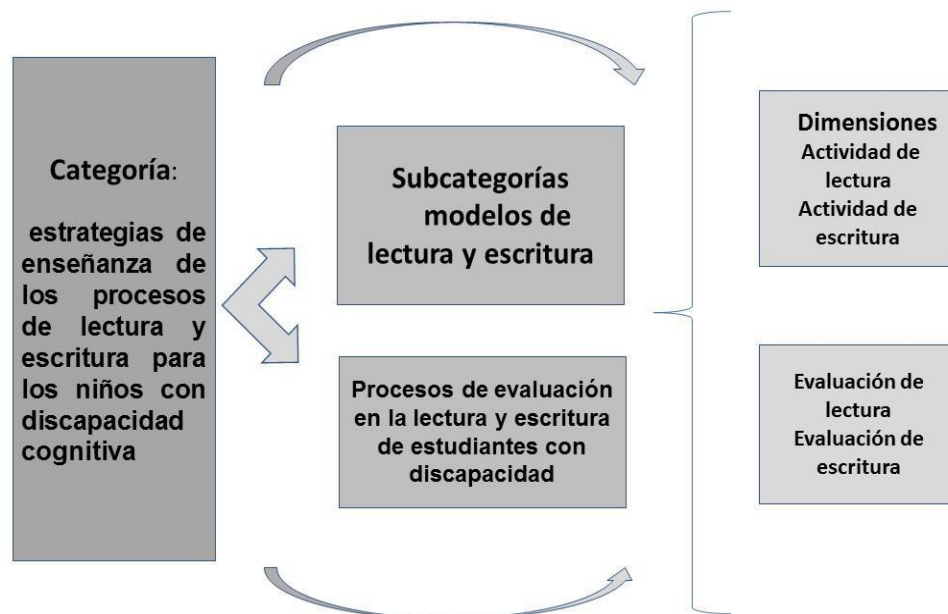
La seguridad, la motivación y sentirse capaz de alcanzar metas con sus propios esfuerzos hace que esta población, se libere, que su potencial, que se sientan útiles, esto se logra si existe la determinación, el apoyo, la palabra apropiada en el momento preciso, un estudiante con diversidad funcional, no puede seguir siendo discriminado por un sistema escolar que no busca las herramientas adecuadas para darle una verdadera educación, una educación inclusiva. (p.31).

Asimismo, las nuevas tecnologías, las estrategias basadas en el juego, el aprendizaje colaborativo, la consideración de los diferentes canales sensoriales y el acercamiento a la palabra, entre otros elementos que van más allá de los componentes lingüísticos y cognitivos, permiten que los procesos de lectura y escritura se conviertan en recursos muy valiosos y pertinentes en la educación inclusiva de los niños con discapacidad cognitiva (Rodríguez y Arroyo, 2015; Sarlé, 2016). Entre otras razones porque leer y escribir representan herramientas imprescindibles para conducirse en la sociedad (Moreno, 2010); y esta consideración representa un requisito fundamental para todas las personas, desde su derecho universal de recibir educación.

Es por ello que, a continuación, se presentarán las subcategorías *modelos de lectura y escritura* y *procesos de evaluación en la lectura y escritura de estudiantes con discapacidad*. A continuación, su representación gráfica.

**Figura 9**

*Categoría. estrategias de enseñanza de los procesos de lectura y escritura para*



*Subcategoría: Modelos de lectura y escritura*

La lectura representa uno de los procesos de pensamiento más complejos y necesarios para acercar al estudiante al conocimiento. Este puede definirse según la orientación y modelo que asuma el docente. Por un lado, puede entenderse como una actividad lingüística y cognitiva, en la que el sentido de lo que se lee se encuentra en el texto mismo. Por tanto, el estudiante solo requiere asirse de una serie de normativas lingüísticas que, una vez aprendidas, le permitirán encontrar el sentido a cualquier lectura que realice. De esta manera, para Goodman (1982) el lector activa procesos cognitivos que le permitirán identificar el alfabeto. Así ubica las grafías fonológicamente en su estructura mental y posteriormente le atribuye un significado a eso que lee, el cual se va complejizando en su estructura. Esta forma de entender la lectura suele ser el modelo más arraigado en las prácticas que los maestros emplean para comprender este proceso y para enseñarlo a sus estudiantes. Así se ve reflejada en la intervención del maestro IC2 entrevistado, que afirma:

IC2: les he enseñado por medio del silabeo y por medio de los sonidos

El aspecto señalado por el docente, ciertamente, es fundamental. Sin embargo, no es suficiente para realizar procesos de comprensión lectora con eficiencia. Al respecto, Cassany, (2006) plantea una propuesta teórica más amplia y refiere tres estilos de lectura, representados en los modelos lingüístico, cognitivo y sociocultural. Así, para este autor, la lectura de un texto puede realizarse de forma literal, inferencial o crítica. En consecuencia, podría decirse que un lector tiene la posibilidad de leer las líneas, entre líneas y tras las líneas en un mismo texto. Evidentemente, estos niveles de comprensión lectora estarán determinados por el tipo de lector, es decir, si este es novato o experto. Por tanto, al considerar la profundidad de la lectura, pueden generarse tres tipos de este proceso, automática, comprensiva o crítica (Mayor, et al. 1993).

De igual manera, esta profundidad y desarrollo estarán determinados, significativamente, por las estrategias de enseñanza que emplee el maestro para acercar a cada niño a este proceso; así como también, se requiere que, a partir de sus estrategias, este logre establecer puentes con todo el aprendizaje previo que el estudiante trae consigo (Smith, 1989). Esta forma de relacionar el conocimiento nuevo, con lo que el niño ya conoce, también se evidencia en las entrevistas, cuando los docentes afirman:

IC4: De acuerdo a la letra vista del abecedario busco lectura relacionadas con las palabras que le son conocidas a ellos y a medida que va pasando el tiempo le voy integrando otras letras

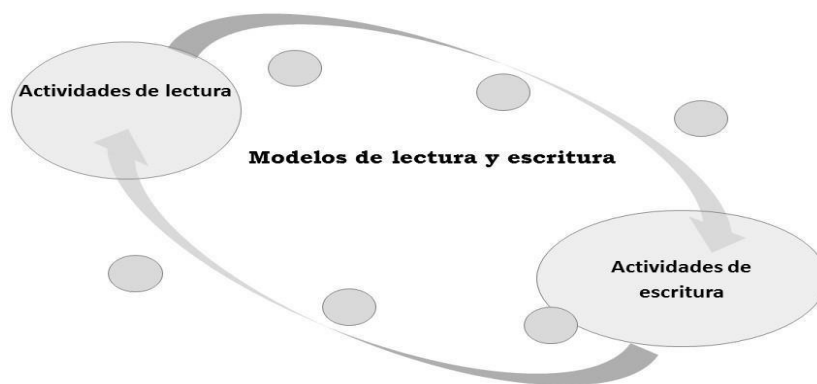
En virtud de estas particularidades según los métodos que existen para acercar a los niños al proceso de la lectura, es importante considerar las palabras de Ramos (1998) que, si bien hoy día los procesos de lectura están determinados por modelos más innovadores como las literacidades para abordar estos procesos, aún siguen teniendo vigencia por cuanto afirma que:

... en los últimos años se ha producido una importante transformación en la concepción del proceso lector: de concebirlo como un proceso secuencial se ha pasado a considerarlo como un proceso multinivel interactivo, según el cual en el sujeto se produce una interacción entre diversos procesos perceptivos, lingüísticos, cognitivos, socio-cognitivos y metacognitivos, que origina la integración de información perceptiva – visual, léxica, sintáctica, semántica, pragmática. La actividad lectora conlleva pues, una interacción muy compleja entre las informaciones dadas en el texto y lo que aporta el lector. (Ramos, 1998, p.13).

Partiendo de ello, la subcategoría modelos de lectura y escritura, se constituyó de las dimensiones actividades de lectura y actividades de escritura. A continuación, su representación gráfica:

**Figura 10**

*Subcategoría: Modelos de lectura y escritura*



*Dimensión: Actividades de lectura*

En cuanto a los alcances que los estudiantes con discapacidad cognitiva evidencian en los procesos de oralidad y lectura, los docentes participantes dejan entrever los diferentes niveles en el que estos se encuentran. Sin lugar a dudas, este aspecto determina la forma y metodología de cómo los aproximan a la comprensión de un texto. Sus estrategias van desde el empleo de métodos fonológicos, hasta métodos más complejos que suponen mayores niveles de abstracción y comprensión, como los analíticos. Sin embargo, pareciera existir mayor prevalencia del uso de métodos presilábicos silábicos y alfabéticos Teberosky (1989).

IC2: les he enseñado por medio del silabeo y por medio de los sonidos.

IC3: el sistema de sonidos es muy importante y ha contribuido.

IC6: hay estudiantes que no saben hablar y mucho menos leer entonces termina en una enseñanza pictográfica, imagen – palabra, otras donde a través de imágenes que las lean y determinen cuál es la secuencia narrativa, así mismo, terminan comunicándose.

Las aseveraciones de los maestros (IC2,1C3 e 1C6) evidencian que estos se valen de la lengua oral y escrita para acercar a los estudiantes a reconocer el código y las estructuras más sencillas de la lectura. De igual forma, establecen relaciones entre el mundo que ellos conocen, la imagen y la interpretación que realizan de esta, lo cual les permite configurar un primer acercamiento a la comprensión. Es importante tener presente que algunos de estos niños se están iniciando en los primeros años de escolarización. Por tanto, es posible que apenas se están encontrando con el código escrito y con la posibilidad de decodificar los textos que los maestros les puedan presentar.

Asimismo, en las estrategias empleadas por los docentes entrevistados, no solo se considera el aspecto cognitivo y lingüístico, sino que además se toma en cuenta sus canales para aprender; estas consideraciones están registradas como estrategias sugeridas en la planeación pedagógica desde la Guía para la implementación del Decreto 1417, (2017). De esta manera, en cuanto a este aspecto, se recomienda que, en el proceso pedagógico, toda meta que plantee el maestro debe estar encaminada a promover distintas experiencias de aprendizaje basadas en “Múltiples formas de percepción: visual, auditiva, olfativa, kinestésica. Múltiples formas de comunicación: visual, gestual, pictográfica, verbal”. (p.26).

Adicional a ello, estos docentes establecen relaciones entre el código escrito y la comprensión que puede generarse a partir de la lectura en voz alta. Sin embargo, algunos afirman que la lectura es el proceso que se torna más complejo para enseñar, ya que los niños no logran reconocer del todo el alfabeto y las convenciones lingüísticas que existen para emplearlo.

IC1: pero sinceramente en cuanto a la lectura creo que les queda demasiado difícil.

En cuanto a lo referido a las estrategias observadas desde el aula, se pudo constatar que los métodos empleados por los docentes para que los niños se acerquen a los procesos de lectura coinciden con lo que estos expresaron en las entrevistas. Así, los informantes clave (IO1, IO3,105,106), en su didáctica de clases, se valen de diferentes estrategias, tales como el empleo de un vocabulario claro, que dirigen a cada estudiante de forma individualizada. Además, de ser necesario, siempre están prestos a

repetir la explicación. Esta acción la realizan, de forma pausada, tantas veces como se requiera, de forma pausada.

Este último aspecto resulta importante destacarlo, ya que en lo referente a la retroalimentación como elemento orientador para constatar los niveles atención y comprensión de los estudiantes, tres de los docentes observados, se aseguraron de preguntar a partir de ejemplos, retoma letras y repetir con dictados. Sin embargo, en algunos casos la reiteración fue realizada a partir de la misma estrategia o ejemplo. Sería importante considerar otras alternativas que les permitan abordar el contenido trabajado que no fue comprendido, solo que de forma diferente.

En lo referente a los métodos y recursos que emplean para enseñar a los estudiantes, también se encontraron puntos de coincidencia que estos manifestaron de forma oral en sus entrevistas. Así se evidenció que los maestros emplean y combinan estrategias referidas a la imagen, el sonido y los colores. De forma concreta se acercan a la lectura de manera simbólica, haciendo uso de libros de copias, sellos, cartilla, guías, fichas, figuras geométricas, entre otros elementos. Así por ejemplo el docente IC6 expresó:

IC6: hay estudiantes que no saben hablar y mucho menos leer entonces termina en una enseñanza pictográfica, imagen – palabra, otras donde a través de imágenes que las lean y determinen cuál es la secuencia narrativa, así mismo, terminan comunicándose.

De igual manera, es importante señalar que, al encontrarse estos estudiantes en los niveles con los procesos lectura y escritura en la formalidad del recinto escolar, existen elementos de proximidad muy cercanos entre ambos, ya que el foco de la enseñanza del maestro está en el reconocimiento del alfabeto.

#### *Dimensión: Actividades de escritura*

La escritura, en los primeros años de la escolaridad, sin lugar a dudas, está relacionada con los procesos de identificación del alfabeto, el aprestamiento, y la motricidad fina para lograr apropiarse de la grafía, como unidad mínima necesaria, que les permitirá iniciarse en la construcción de unidades más complejas hasta llegar al texto. En este sentido, la lengua es fundamental estudiarla en sí misma, desde el punto de vista lingüístico; sin embargo, escribir supone un proceso complejo, con más aristas que lo

constituyen para poder así lograrlo con autonomía.

Por tanto, existen elementos de carácter cognitivo, metacognitivo, afectivo y sociocultural que deben considerarse al momento de iniciar a un estudiante al proceso de escritura. Unido a ello, si el niño presenta alguna discapacidad cognitiva, algunos recursos como el carácter lúdico o las nuevas tecnologías bien podrían contribuir a ello.

En medio de estas consideraciones teóricas, los aspectos presentados por los docentes en las entrevistas permitieron entrever que el centro de las actividades para la enseñanza de la escritura de los niños regulares y niños con discapacidad cognitiva está en los aspectos lingüísticos, con la finalidad de que estos aprendan a identificar la grafía, por extensión, su representación fónica, para asociarla con la lectura. Incluso. Unido a ello centran su interés en los aspectos referidos a la gramática.

IC1: los métodos es como lo esencial, las vocales que uno les enseña diferenciándolas con colores en el tablero con diferentes colores

IC2: La escritura en este nivel es muy sencilla. Parte de los grafemas y de su combinación. Se toma en cuenta que logren realizarlos y diferenciarlos.

IC4: De acuerdo a la letra vista del abecedario busco lectura relacionadas con las palabras que le son conocidas a ellos y a medida que va pasando el tiempo le voy integrando otras letras.

Por su parte, en los métodos empleados para que los niños logren iniciarse o avanzar en lengua oral, escrita y en sus procesos, se observó que los maestros se valen del Método silábico, Método imagen-palabra, Método fonema-grafema. Solo una docente empleó un método diferente que es el denominado Método Pimienta, el cual a través del elemento lúdico combina la musicalidad de la palabra para construir versos y así desarrollar los procesos de lectura y escritura de forma amena y divertida en un número determinado de lecciones. Es importante señalar que la cadencia de los versos representa un recurso muy valioso para aprender, ya que permite recordar de forma más sencilla, los temas o contenidos trabajados.

De igual forma, es de hacer notar que, de los seis docentes que fueron acompañados en sus sesiones de clase, cinco desarrollan estas estrategias. Solo una docente no generó actividad alguna para los estudiantes con cierta discapacidad (IO6). Así, solo desarrolló actividades generalizadas para todos los niños y aunque se dedicó a explicar en varias ocasiones el trabajo de escritura que estos debían realizar, la niña

con discapacidad cognitiva no evidenció que realizara la asignación, posiblemente porque no logró comprenderla.

Además, se presentó otro caso similar en el que la (IO2) tuvo la intención de acercarse a la estudiante con la finalidad de constatar los alcances de la actividad realizada en su cuaderno. Sin embargo, la niña con discapacidad cognitiva no se mostró presta a ello. Su actitud fue de rechazo a la acción de la maestra por revisar sus partencias y por acercarse a un espacio que, posiblemente, considere como personal y en los que su límite de proximidad lo sintió invadido. En este sentido, la estrategia de escritura para un niño con discapacidad cognitiva, necesariamente, debe estar acompañada de la empatía necesaria del maestro para lograr aproximarse al espacio que el niño considera privado, en este caso representado en la pertenencia de su cuaderno de asignaciones.

En cuanto a las estrategias de escritura, los docentes observados avanzaron en el grado de dificultad. De esta manera iniciaban con la identificación del grafema, actividad que no solo realizaban a través de la representación gráfica del alfabeto, sino que además se valían de guías que en las que los estudiantes debían reescribir los ejemplos de los modelos de letras. Para ello debían hacer uso de colores, juegos y establecían un puente entre estas y el sonido que estas representan en la oralidad. Así explican:

IC2: Se les presenta textos en copias, que luego los niños deben escribir, siguiendo el modelo en su cuaderno

1C4: Los ejercicios de escritura son más sencillos. Si los demás están construyendo palabras u oraciones. Los niños con discapacidad están identificando grafías reproduciendo su forma. Para ello empleamos colores o juegos.

En las clases de los seis docentes, un número importante de los estudiantes observados se encuentra iniciado o familiarizado con el alfabeto. Ante esto, los niños con dificultad cognitiva parecieran lograr mayores niveles de comprensión cuando el grafema está asociado a algunas estrategias lúdicas de identificación a partir de una canción o una imagen.

1C5: El método pimienta ha resultado de gran ayuda. Al tratarse de hacer lecciones diferentes, que contengan ritmo, esto los motiva. Las lecciones se hacen según la capacidad del estudiante.

Unidos a estos métodos, los maestros observados, evidenciaron preocupación por diversificar las estrategias. Esto con la finalidad de captar la atención del mayor número de estudiantes. Estas estuvieron diseñadas a partir de sus diferentes estilos de aprendizaje. En virtud de ello, los docentes se valieron de canciones, instrucciones, explicaciones repetidas, material artístico (temperas, papel, colores), videos de monosílabos, cantando las letras. También, solo el docente IO3 docente hace uso de recursos tecnológicos y audiovisuales como televisores, videos, audio, entre otros.

En lo referente al componente motivacional para reconocer el esfuerzo y el alcance de las actividades realizadas, el docente se valió de estrategias que le permitieron al niño sentir que su actividad era valiosa y merecía ser reconocida a partir de expresiones positivas de afectividad. Para ello, tres de los docentes (IO3, IO4, IO5) emplearon elementos motivacionales como caritas felices, además reconocieron la equivalencia del logro alcanzado a partir de una expresión positiva como muy bien o por medio de un abrazo.

#### *Subcategoría: La evaluación en los procesos de lectura y escritura*

La evaluación representa un componente fundamental en el proceso de enseñanza- aprendizaje. A partir de esta, se establecen el inicio y planeación y los posibles puntos de llegada, entendiendo que en la educación estas metas no son estáticas y se reestructuran permanentemente. Sin embargo, por asuntos de naturaleza administrativa y organizacional, propios del proceso pedagógico, se hace necesario que se establezcan cortes para reflexionar si la acción educativa que se viene realizando está siendo positiva en el aprendizaje de los estudiantes.

En virtud de ello, la evaluación supone un proceso que se realiza al inicio para conocer qué traen los estudiantes consigo, cuáles son sus expectativas, sus saberes, sus fortalezas y dificultades. Desde el punto de vista de la escritura y la lectura, los estudiantes que recién se escolarizan, pese a las creencias de algunos docentes, suelen traer una noción importante de estos procesos; bien porque sus familias o algún adulto les han acercado a ellos o porque, desde su imaginario, han construido un primer acercamiento para entender la realidad desde los textos que leen y escriben con codificaciones personales.

Por ende, la lectura parte generalmente de la asociación que el niño realiza a partir de la imagen, del cuento narrado, que aprendió desde la oralidad de otros adultos; del texto escrito, que no sabe construir con los grafemas del alfabeto, pero que elabora desde el código personal que él diseñó con estrategias como el garabateo. En consecuencia, la evaluación va desde esta etapa inicial, prelingüística y más simbólica, dotada de la imagen, hasta llegar a la construcción de tipologías de géneros, construidas con autonomía. Sin embargo, entre ambos extremos existe un proceso fundamental que, necesariamente, debe ser acompañado y monitoreado por los adultos responsables. Particularmente en los niños con dificultad cognitiva este acercamiento para evaluar en qué parte del proceso se encuentran ellos no puede realizarse desde una perspectiva meramente lingüística.

Es decir, la evaluación de eso que logra leer el estudiante desde esta condición debe acercarse más a procesos de comprensión a partir de la asociación de eso que debería leer y escribir y lo que en la práctica real consigue. Este proceso debe realizarse en estrecha correspondencia con sus contextos e intereses, ya que para él la lectura y la escritura cobran un objetivo de funcionalidad social, al que solo le encontrará sentido si descubre en ellos elementos referenciales de su vida cotidiana.

En razón de esto, la subcategoría referida a la evaluación en los procesos de lectura y escritura se constituyó de dos dimensiones, estas fueron *evaluación en la lectura* y *evaluación en la escritura*. Seguidamente su representación gráfica.

### **Figura 11**

*Subcategoría La evaluación en los procesos de lectura y escritura*



### *Dimensión: Evaluación de la lectura*

La evaluación de la lectura para algunos docentes representa un proceso complejo, porque no solo supone la posibilidad de decodificar el texto, sino que además el estudiante debe demostrar que hubo comprensión inferencial y crítica. Sin embargo, en los primeros años de la escolaridad la lectura suele centrarse en los aspectos lingüísticos. El interés del maestro está en que sus alumnos se apropien del alfabeto para que encuentren significados en los textos con su contexto.

En razón de este aspecto, en las entrevistas sostenidas con los Informantes clave de este estudio, la evaluación se va realizando desde la consideración de cada estudiante. De esta manera, los niños que están más familiarizados con el código reciben procesos evaluativos con textos más elaborados o con sintagmas de la lengua más largos. Por su parte, los estudiantes que presentan alguna discapacidad son evaluados desde el nivel que han alcanzado. De esta manera, los docentes expresan:

1C4: La evaluación se realiza a partir de las competencias que el estudiante con discapacidad evidencia que logró. Estas no se realizan con la misma rigurosidad que la de los estudiantes regulares.

Asimismo, esta evaluación se realiza de forma diferenciada y personalizada por cuanto los estudiantes que presentan una discapacidad cognitiva no suelen estar siempre dispuestos a leer en voz alta, como lo hacen todos los estudiantes. Otros, por el contrario, requieren volver varias veces sobre los textos trabajados, o el fonema aprendido, ya que algunas veces no lo han asimilado y lo olvidan con facilidad.

1C1: La evaluación de la lectura suele realizarse en voz alta, al realizarlo a todo el grupo a través de las cartillas diseñadas y los ejercicios dispuestos en el tablero.

1C2: Cuando los niños presentan una discapacidad tiene resistencia a leer, por eso es mejor llamarlos aparte y tomarles la lección por separado.

1C5: La evaluación es progresiva porque a veces olvidan lo alcanzado en la lectura y hay que volver a evaluar el mismo aspecto las veces que se requiera.

Además, para los niños que recién se inician en la lectura o que presentan alguna discapacidad cognitiva, uno de los maestros considera conveniente hacer este proceso de forma sencilla, estableciendo relaciones entre la imagen y la palabra. De esta manera si el estudiante evidencia que existe correlación entre ambos elementos este será un indicativo de que hubo comprensión.

IC6: A algunos estudiantes se les dificulta Por eso la evaluación es muy sencilla. No reconocen los fonemas y su combinación. Entonces se les evalúa de la asociación que hacen con una imagen

Al término de esta dimensión es importante considerar que los procesos de evaluación de la lectura no son definitivos, estos se van reelaborando y reestructurando permanentemente. Además, hay que volver sobre el tema trabajado, ya que una lección deriva de la anterior hasta que se logran procesos de lectura autónoma.

#### *Dimensión: Evaluación de la escritura*

El proceso de planeación de todo acto de enseñar inicia con un diagnóstico. Este es necesario al momento de encontrarse con un nuevo grupo de estudiantes o con el inicio de un contenido o sesión de clase. La diagnosis representa una fase de evaluación importante que marcará la pauta pedagógica. Sin embargo, en las sesiones de clases, cuando los docentes participantes de la investigación se disponían a abordar algún aspecto de lectura o escritura, la dinámica iniciaba directamente con el contenido, los seis docentes observados obviaron la posibilidad de indagar en cuánto sabían los niños desde sus saberes adquiridos desde otros contextos.

Al respecto, no existió un espacio introductorio para indagar el conocimiento previo que cada niño traía consigo. Así los seis docentes observados no realizaron actividades motivadoras, de enganche entre el conocimiento y la actividad. Estos, directamente, entraban a esta y la dirigían por igual a todo el grupo, sin tener presente a aquellos niños con discapacidad cognitiva. Contrariamente, como elemento positivo desde sus estrategias de clase, tres docentes (IO1, IO2, IO5) sí se esmeraron en asegurarse de que al cierre del tema trabajado se hubieran dado procesos de comprensión significativos y, contrario al caso, volvían sobre este las veces que se hiciera necesario.

En cuanto a los procesos para evaluar la escritura, estos también fueron diferenciados, expresamente para tres de los docentes observados (IO1, IO3, IO4), la evaluación de los aspectos de escritura que los estudiantes lograban se producía partiendo de sus avances en la identificación del alfabeto y la combinación de este para producir unidades sintagmáticas más complejas. Estos aspectos coinciden con lo expresado polos docentes desde las entrevistas, cuando afirmaron:

IC1: Se revisan sus pequeñas producciones de forma individual. Sus actividades

de escritura son diferentes a las del resto de los niños.

IC3: La escritura suele variar en cada niño. Algunos logran reconocer el alfabeto completo. Otros, solo reconocen algunas grafías. Entonces su evaluación se hace de forma individualizada.

Otro aspecto importante que emergió es el referido al proceso individualizado de enseñar a escribir según su contexto. De esta manera no porque los estudiantes estén en el mismo curso, desarrollan iguales ritmos de aprendizaje. Por ende, su evaluación debe responder a estas características. Así, para el docente IC5 es importante tener presente que:

1C4: Las actividades de evaluación de la escritura se hacen a partir de ejemplos que a ellos les resulten familiares porque ya se trabajaron en la escuela o porque los reconocen de su entorno

Asimismo, desde este proceso evaluativo, se rescata un aspecto muy importante considerado por uno de los maestros, quien afirma que sus actividades de evaluación suele centrarlas en temas en los que los niños están familiarizados, porque los trabajaron en clases o porque forman parte de su realidad. Desde la educación en niños con discapacidad cognitiva estos aspectos son bien importantes, debido a que los elementos relacionales entre lo que se enseña y su entorno de vida permite que se genere un andamiaje valioso para comprender y aprender.

*Categoría: La atención de los niños con discapacidad cognitiva  
amparados por políticas públicas dirigidas al respeto de la calidad educativa*

La atención en materia educativa son una responsabilidad de todo un país. En virtud de ello, se han diseñado diversos tratados al respecto, para facilitar la inserción de cada persona a la sociedad (Guerrero, 2015). En tal sentido, todos ciudadanos desde su espacios y roles sociales deben velar porque se respeten los derechos y deberes que existen al respecto desde el ámbito legal. No obstante, el fin supremo de conferirle fiel cumplimiento al estamento educativo, reposa bajo los pilares del Estado, como garante de la organización social, económica, moral, ciudadana y cultural de un país. Es decir, este el responsable de velar por un sistema que permita la adaptabilidad de cada niño al ámbito escolar.

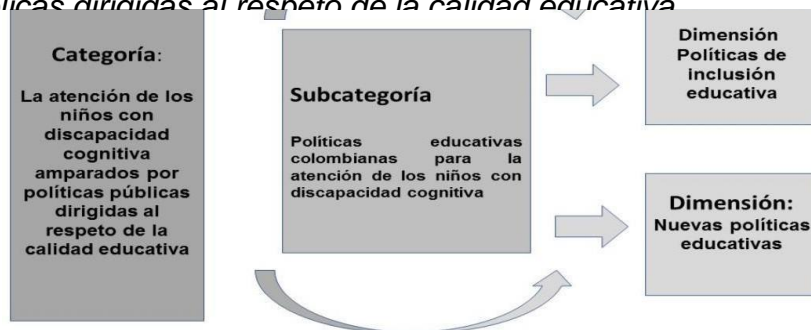
Al respecto, el Estado Colombiano, de forma sistemática y consecuente, asumió la labor de atender con especial atención las políticas públicas en materia educativa, centradas en los procesos de inclusión, concebidas como un derecho humano Arnaiz (2011). Así, el interés por atender y visibilizar la necesidad de amparar a las personas con discapacidad se ve reseñado en diversas Leyes, Decretos y Resoluciones colombianas. Entre ellas puede mencionarse la Ley 1346 (2009); la Ley estatutaria 1618 del 27 de febrero de 2013; el decreto N°2082 (1996); el Decreto N°2247 (1997); la Resolución 2565 (2023); entre otros.

Asimismo, esta pretensión priorizada para la nación se ve reseñada en las orientaciones del MEN (2013), que establece dentro de sus estrategias centrales la inclusión de los niños desde la perspectiva social, para así poder salvar y resolver las barreras del aprendizaje. También, la Ley 1346 (2009), cuya normatividad busca superar la visión rehabilitadora de la discapacidad para abordarla desde una perspectiva de derechos; junto a lo relativo con la educación que debe ofrecérsele a niños con algún tipo de discapacidad.

Sin embargo, no necesariamente porque existan políticas educativas en torno a la inclusión esto representa una garantía de que estas sean del conocimiento de otras instancias menores y de los docentes. Así como también no implica que lo debidamente normado deba cumplirse. Las razones son diversas y pasan por aspectos ministeriales, decisiones instituciones o de cada maestro. A continuación, la representación gráfica de esta categoría.

**Figura 12**

*Categoría: la atención de los niños con discapacidad cognitiva amparados por políticas públicas dirigidas al respeto de la calidad educativa*



*Subcategoría: Políticas educativas colombianas para la atención de los niños con discapacidad cognitiva*

A lo largo del análisis en esta investigación se ha insistido en el derecho universal que poseen los niños para ser educados. Este es inherente a su condición de humanidad. Por ende, todos los Estados tienen el deber de garantizar que esta máxima esté registrada claramente desde su estructura legal y, además, sea cumplida por todas las entidades responsables en materia educativa.

Al respecto, Colombia realiza grandes esfuerzos por atender a esta premisa del acto de educar a todos los niños y de forma particular a aquellos que presentan alguna discapacidad. No obstante, a todos estos aspectos normativos, establecidos en las diferentes leyes, y reglamentos existe una verdad de desconocimiento. Esta se ve evidenciada en las palabras de los docentes participantes de esta investigación, cuando expresan:

IC5: Tengo ahorita entendido porque no estoy segura que se ha tomado unas leyes donde dice unos decretos donde está el Piar. Hay desconocimiento por parte de los docentes para tratar este tipo de situaciones

Además, los maestros entrevistados no se sienten representados en estas propuestas legales, diseñadas para dar una respuesta de inclusión a los niños con discapacidad. A su juicio estas no responden a la realidad que se vive en el aula y menos a los requerimientos pedagógicos de estos niños. Por tanto, la docente IC1 las considera como:

IC1: Terrible. no piensan verdaderamente en sacar esos niños adelante, sino que ellos piensan meter a los niños dentro de un aula para que tal vez socialicen, pero no para que ellos como que surjan o salgan de ese problema que ellos tienen o sea acá en Colombia no he visto por lo menos en el aula de nosotros que haya una persona especialista

En virtud de ello, la subcategoría políticas educativas colombianas para la atención de los niños con discapacidad cognitiva, se constituyó de las dimensiones políticas de inclusión educativa y nuevas políticas educativas. Seguidamente su representación gráfica.

### Figura 13

*Subcategoría: Políticas educativas colombianas para la atención de los niños con discapacidad cognitiva*



#### *Dimensión: Políticas de inclusión educativa*

En correspondencia con la dimensión políticas de inclusión educativa, las propuestas del Estado Colombiano apuntan a que son diversas las aristas que se deben reseñar. Entre ellas, debe establecerse especial consideración los aspectos que están referidos a los medios como se accede a las propuestas curriculares, las adaptaciones que se realizan a este documento, las adecuaciones que debe experimentar todo el contexto educativo y, particularmente el aula de clases, así como el acceso a servicios de apoyo especial, representado en las personas de especialistas en diferentes áreas, que puedan trabajar colaborativamente. (MEN, 2006, p. 31).

Al respecto, los seis docentes participantes de esta investigación coinciden en reseñar que las políticas educativas diseñadas por el Estado colombiano no resultan las más apropiadas para garantizar la inclusión de los niños que presentan discapacidades cognitivas a la escuela regular. Así las razones que estos presentan van desde calificativos muy negativos hasta otros que tímidamente dejan entrever su inconformidad al respecto.

IC1: Terrible. no piensan verdaderamente en sacar esos niños adelante, sino que ellos piensan meter a los niños dentro de un aula para que tal vez socialicen, pero no para que ellos como que surjan o salgan de ese problema que ellos tienen o

sea acá en Colombia no he visto por lo menos en el aula de nosotros que haya una persona especialista.

IC3: no me parece las más coherentes dadas las circunstancias de lo que anteriormente expuse que son factores que hay que tener en cuenta y que obviamente el ministerio de educación no ha tenido en cuenta ya sea por ahorro de recursos o por otro tipo de cosas que no benefician para nada a la comunidad

Entre los argumentos que estos presentan se encuentran el número elevado de la matrícula por aula, la poca capacitación que estos profesionales afirman tener para abordar situaciones pedagógicas de esta naturaleza. Es este aspecto coinciden con las afirmaciones de González y Triana (2018), quienes afirma que “en Colombia la formación docente para la atención efectiva de los alumnos con NEE es insuficiente” (p.11). Unido a ello, los docentes participantes, de manera enfática, consideran que estas políticas educativas generadas a nivel nacional no se corresponden a la realidad del país en este ámbito. Así afirman:

IC4: No son las mejores, porque los profesores no estamos altamente capacitados para este trabajo.

IC6: Siento que esas políticas no cumplen realmente con la realidad de nuestro país

IC2: En nuestro medio no es mucho lo que podamos avanzar ya que tenemos grupos de 35, 40 niños más los niños que llegan con discapacidad.

Resulta importante destacar que, a lo largo de las dimensiones analizadas en este apartado, los docentes reiteran en atribuirle la responsabilidad de formación y actualización al Estado colombiano y a los organismos responsables en el ámbito educativo. En ninguna de sus apreciaciones vislumbran la posibilidad de que esta

IC5: En este momento que se están presentando tantos niños con discapacidad y con diferentes problemáticas pues a uno no lo entrenan en la universidad para eso, si acaso lo entrenan es por ahí un brochazo y sale. Pero resulta que cada rato está saliendo leyes, teorías nuevas dificultades, nuevas cosas y uno no está preparado para eso.

preparación suponga un componente de motivación personal para obtener herramientas que les permita resolverlo. Además, presentan su formación universitaria como un proceso aparentemente acabado, que los preparó para determinados escenarios educativos y no para estos a los que se están enfrentando al atender niños con discapacidad cognitiva.

Asimismo, dejan de manifiesto una realidad cada vez más notoria en los niños que ingresan en los recintos educativos regulares. Está referida a que cada día su número se incrementa. Por tanto, este aspecto merece especial atención para ser abordado desde una perspectiva científica, en futuras investigaciones.

### *Dimensión: Nuevas políticas educativas*

En correspondencia con lo presentado por uno de los docentes participantes referido a la demanda creciente de otras formas que se hacen necesarias para educar a partir de las características de los estudiantes y del contexto sociohistórico en el que se desarrollan, surge la necesidad de generar nuevas políticas educativas que respondan a esta realidad. Unido a ello, los centros educativos tienen la necesidad de establecer análisis permanentes que servirán como elemento orientador para responder a las características de los estudiantes.

Es por ello que “toda Institución Educativa debe realizar, un diseño de un proceso intencional y planificado, con miras a su posterior ejecución, en el cual se incorpore, el personal que haga falta de la realidad y el entorno del estudianto NEE” (Moreno, 2020, p.6). Respecto a este aspecto, los docentes entrevistados consideran que estas, por un lado, deberían orientarse a capacitarles para responder eficientemente a la realidad de las escuelas. De este requerimiento teórico, los docentes consideran que:

IC1: debe haber talleres para docentes, talleres específicos para las distintas discapacidades que se presenten por lo menos las más comunes para uno poderlas tratar, tener una persona o dos que le ayuden a uno en el aula.

IC3: tratar de priorizar las necesidades y trabajar sobre las prioridades con profesionales que realmente son idóneos en el tema.

Otros docentes tienen algunas ideas de que en la actualidad existe la promulgación de nuevas leyes referidas a la inclusión de niños con discapacidad cognitiva. Sin embargo, esta afirmación está dada de manera imprecisa.

IC5: Tengo ahorita entendido porque no estoy segura que se ha tomado unas leyes donde dice unos decretos donde está el Piar. Hay desconocimiento por parte de los docentes para tratar este tipo de situaciones.

Por su parte, hay docentes que expresan abiertamente su desacuerdo de atender

estudiantes con discapacidad en centros educativos regulares. Desde su consideración este grupo de estudiantes deberían acudir a otros espacios en los que se les proporcione educación a partir de su discapacidad.

IC2: Yo creo que sería bueno tener un lugar o colegios especializados para estos casos.

IC4: Conseguir más especialistas. Sería muy interesante que a las instituciones educativas fueran profesionales en diferentes ramas

IC6: pienso que los estudiantes los deberían clasificar, abrir centros especiales de acuerdo a sus discapacidades. Por ejemplo, si tienen habilidades para la pintura fortalecer esa parte de la pintura, si algunos de esos niños pueden tener habilidades para el tejido pues hacer ese tipo de cosas que les fomente más tener una vida digna y no estar en un aula solamente por no quedarse en la casa

Asimismo, los docentes insisten en el trabajo necesario que debe existir de forma colaborativa y articulada entre los especialistas y los maestros que atienden centros regulares, así como de todos los entes implicados y la sociedad en general. Consideran que esta interacción pedagógica necesariamente debe lograrse en el contexto educativo. Por tanto, se requiere que el especialista asista a la escuela y desde allí se diseñen las estrategias más oportunas. Por ello, Márquez, (2022) afirma que:

Es imperativo poner de manifiesto ante la comunidad internacional, nacional, regional y local, el compromiso que les asiste en generar una cultura inclusiva, que conciencie a la ciudadanía sobre el tema, y se conciencie a aceptar a la inclusión como un derecho, pues es un proceso que demanda la atención, divulgación y el compromiso de todos, lo que implica un esfuerzo para que se exitoso a favor de los niños con NEE (p.2).

En consecuencia, el tema de la inclusión educativa, representa un requerimiento particularizado que debe realizarse con cada niño y simultáneamente universal, ya que es responsabilidad de todas las naciones y sociedades trabajar en la acción para que lo establecido en los diferentes tratados y legislaciones se cumpla con equidad, ética y calidad educativa.

## **MOMENTO V**

### **APORTES TEÓRICOS**

La educación tiene la pretensión primera de formar a cada ser humano para que se desenvuelva con autonomía en los diversos contextos en los que interactúa y pueda así, desempeñarse con éxito en un área del conocimiento o en una profesión en específico. Además de ello, este proceso fue creado como segundo espacio socializador, que permite a los estudiantes reconocerse y aceptarse a partir de sus individualidades. De esta manera, los centros educativos se convierten en un contexto formal, democrático en el que la diferencia de pensamiento, posturas y caracteres son, precisamente, los elementos que enriquecen y justifican su presencia en la sociedad. Entonces, este espacio formal se hace pertinente en la medida en que reconoce, integra y respeta la diversidad de cada una de sus actores.

Estas razones de origen justifican el hecho de escolarizarse, además, le confieren a este espacio el deber académico, ético y social de velar porque se cumplan los lineamientos de cada Estado, representados en su estructura jurídica y ministerial para generar verdaderos procesos inclusivos, en los cuales cada niño sea tratado y respetado desde su diferencia, determinada por factores de carácter externo, como la geografía, realidad económica, entre otros; o por elementos de naturaleza interna, psicológica o genética, como las carencias afectivas, algún tipo de discapacidad física o cognitiva.

En consecuencia, educar desde la diferencia como un valor y para reconocer un mundo cada vez más determinado por esta, se convierte en uno de los requerimientos necesarios en la sociedad y en los centros educativos, ya que el único argumento que debería considerarse como regularmente aceptable es que todos los niños tienen el derecho de crecer e interactuar en un ambiente educativo inclusivo, que les permita sentirse tan importantes y necesarios como aquellos que, por tradición, van a las denominadas escuelas regulares. En consecuencia, es fundamental que se trabaje sobre centros educativos para la inclusión, indistintamente del elemento que constituye la diversidad de los niños que se congregan en estos espacios.

De esta manera, la discapacidad cognitiva está enmarcada en una particularidad que algunos niños poseen y con la cual deben resolver su proceso de vida familiar, académica y social. Por tanto, es menester que los adultos diseñen espacios más amigables, justos y éticos para que estos puedan contar con las mismas oportunidades que se le ofrecen a un niño que no posee esta característica en su estructura de pensamiento o cognitiva. En consecuencia, lograr tal propósito es una responsabilidad grande en la que la escuela tiene un deber muy alto de cubrir. De esta manera, no basta únicamente con tratados y legislaciones al respecto, se hace imperante que el maestro transforme su aula en un ambiente de inclusión, que servirá para reconocer la diferencia, valorarla como un componente que enriquece el proceso escolar y multiplicar esta actitud en todos los espacios y con todas las personas que interactúen los niños.

Partiendo de este contexto en el que debería formarse un estudiante, que posea discapacidad cognitiva, la investigación presentada tuvo el propósito general de **construir aportes teóricos sobre el proceso de inclusión educativa de niños de básica primaria con NEE por discapacidad cognitiva integrados al aula regular, mediante el desarrollo de habilidades de lectura y escritura**. Por tanto, este capítulo, está centrado en ofrecer los aportes teóricos que se generaron luego de analizar, desde un enfoque cualitativo las categorías, subcategorías y códigos que surgieron de las dos técnicas de investigación aplicadas a siete docentes, que fueron la entrevista semiestructurada y la observación a las sesiones de clase desarrolladas por estos.

En virtud de ello, este apartado da cuenta de los alcances finales logrados luego del análisis y reflexión surgido de cada una de las categorías que emergieron, con el propósito de generar aportes teóricos en torno a un tema tan controversial como lo es el de lograr verdaderos procesos de inclusión de niños con discapacidad cognitiva, a las llamadas aulas regulares y además, generar estrategias que les permitan potenciar dos procesos académicos fundamentales para conocer desde todas las áreas y obtener herramientas para desarrollar procesos socioculturales y personales, como son la lectura y la escritura.

A continuación, se presenta el proceso de teorización seguido durante el proceso investigativos a partir de los cuales emergen los aportes teóricos

**Tabla 4**  
*Proceso de teorización*

DIMENSIONES	SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS EMERGENTES	CONSTRUCTO CENTRAL
Concepciones de Inclusión	Inclusión de niños con discapacidad cognitiva integrarlos al aula regular	Los niños con discapacidad cognitiva atendidos en el aula regular por un docente orientado y actualizado	<i>Reestructuración del profesional docente en y para la discapacidad</i>
Integración inclusión			
Apoyo para las adecuaciones curriculares	El docente del aula regular capacitado y con apoyo para la inclusión		
Dificultades para inclusión	la		
Apoyo a los estudiantes incluidos al aula regular	Enseñanza inclusiva	Atención de los niños con discapacidad cognitiva y dificultades en lectura y escritura	<i>Reestructuración del contexto educativo: centros de integración educativa</i>
Mejoramiento de la atención a los niños			
Actividades de lectura	de Modelos de lectura y escritura	Estrategias de enseñanza de procesos de lectura y escritura para niños con discapacidad cognitiva	<i>Los procesos de lectura y escritura como estrategias de integración de niños con discapacidad cognitiva</i>
Actividades de escritura	de		
Evaluación de la escritura	de Modelos de evaluación de los procesos de lectura y escritura		
Evaluación de la lectura	de		
Políticas de inclusión educativa	de Políticas educativas colombianas para la atención de los niños con discapacidad cognitiva	La atención de los niños con discapacidad cognitiva amparados por políticas públicas dirigidas al mejoramiento de la calidad educativa	<i>Adecuación, aplicación y seguimiento de las políticas públicas para la inclusión de niños con discapacidad cognitiva</i>
Nuevas políticas educativas	discapacidad cognitiva		

De esta manera, se establecerá un análisis en relación con los aportes teóricos que surgieron de los cuatro categorías analizadas, que fueron: *Los niños con discapacidad cognitiva atendidos en el aula regular por un docente orientado y actualizado; Atención de los niños con discapacidad cognitiva y dificultad en lectura y escritura; Estrategias de enseñanza de los procesos de lectura y escritura para niños con discapacidad cognitiva y la atención de los niños con discapacidad cognitiva amparados por políticas públicas dirigidas al mejoramiento de la calidad educativa.* Asimismo, una vez se aborden se establecerá una relación con los constructos centrales emergentes, que fueron cuatro: *Reestructuración del profesional docente en y para la discapacidad; Reestructuración del contexto educativo: centros de integración educativa; Los procesos de lectura y escritura como estrategias de integración de niños con discapacidad cognitiva y Adecuación, aplicación y seguimiento de las políticas públicas para la inclusión de niños con discapacidad cognitiva.*

Así, partiendo de la primera categoría analizada, la cual estuvo centrada en *Los niños con discapacidad cognitiva, atendidos en el aula regular por un docente orientado y actualizado;* los datos que emergieron generan un llamado de atención, que desglosan su enunciado en tres componentes importantes: *niños con discapacidad cognitiva; aulas*

**Figura 14**

*Niños con discapacidad cognitiva; aulas regulares; y docentes actualizados regulares; y docentes actualizados*



Los tres elementos son determinantes si se desea ofrecer verdaderos espacios inclusivos a este grupo poblacional, que cada vez se hace más presente en las dinámicas educativas y demanda un contexto enmarcado en el reconocimiento, la calidad y el respeto. Es por ello que, a continuación, se ofrecerá una disertación derivada de estos tres elementos.

En primera instancia, se aborda lo referente a los *niños con discapacidad cognitiva*. Esta representa un componente que deviene en niños que presentan una estructura de pensamiento que difiere a lo que se espera sean los alcances o representaciones mentales que ellos pudieran realizar de diversas situaciones, fenómenos, maneras de comprender la realidad y acercarse al conocimiento. Además, estas discapacidades condicionan su forma de comunicar, sus posturas para socializar e interactuar con sus pares, maestros, familia, entre otros aspectos. En los centros escolares colombianos, cada vez son más los niños que poseen esta condición. Tal aseveración se ve ratificada por los docentes de esta investigación, quienes, además, afirmaron que atenderlos con la rigurosidad que ameritan a la par de acompañar a más de 30 estudiantes regulares, se torna una labor bastante demandante para todos los actores implicados.

Por ende, sería importante establecer estudios más contextualizados a la realidad de cada centro educativo, que permitieran a los docentes de la escuela regular, determinar la naturaleza de la discapacidad cognitiva del estudiante que acompañan, su incidencia en otros procesos vitales referidos a la movilidad, la socialización, la emotividad, entre otros aspectos que influyen en su formación integral y a los que la educación debería proveerle de herramientas para desenvolverse con éxito en cada uno de ellos, sin ningún tipo de acción que menoscabe su derecho de formar parte activa de una sociedad.

En consecuencia, es imperante que la discapacidad cognitiva sea identificada y categorizada por el maestro y todos los adultos responsables de su proceso educativo. Por tanto, este reconocimiento debería representar el primer paso para atenderla de forma respetuosa y no solo saberla presente para enajenarla o ignorarla como algo que está fuera del alcance de eso que se llama educación regular y que debería resolverse como un proceso independiente a esta. Unido a ello, la enseñanza de los niños con

discapacidad debe considerar mecanismos que apelen a su emocionalidad, ya que este aspecto es determinante para lograr de forma asertiva aprendizajes en el ámbito cognitivo o lingüístico.

De esta manera, se requiere de un trabajo interdisciplinar que considere elementos referidos a los estadios de ser, conocer y convivir, los cuales deben estar presentes y explícitos en las planeaciones de los maestros que tiene la labor de enseñar procesos de escritura a niños con discapacidad cognitiva. También, es importante establecer análisis profundos de la matrícula que se considera deba ser atendida por un docente en aula regular. Esto en razón de que los maestros coinciden en lo dificultoso que resulta acompañar integralmente a tantos niños regulares, sumados a los estudiantes que presentan alguna discapacidad.

Por tanto, es necesario repensar este aspecto desde el diseño de las políticas educativas. Ciertamente, este es un elemento de notoria complejidad que supone sopesar infraestructura, capital humano, económico, entre otros. Sin embargo, si el fin de la educación pasa por los valores de calidad y humanidad, así como por lograr procesos educativos que atiendan en detalle las individualidades de un niño, que debe aprender a interactuar desde un colectivo, entonces este aspecto no solo debería responder a un carácter organizacional y administrativo.

El segundo elemento componencial que emergió de esta categoría está representado en las *aulas regulares*. Tradicionalmente, se ha concebido como aulas regulares aquellos espacios formales y académicos que congregan a estudiantes, que parecieran responder a los cánones esperables de desarrollo cognitivo, físico, afectivo y social. Por ende, son esos niños que atienden, con un mínimo de dificultad, a las actividades académicas que la escuela pudiera demandarle según su edad cronológica y cognitiva. De esta manera, lo regular pareciera estar representado en esas situaciones educativas que responden a lo tradicionalmente esperado en los procesos de educar y aprender. Esta situación evidencia el requerimiento urgente de trabajar por el constructo teórico central orientado a la *Reestructuración del contexto educativo, que pudieran perfilarse como centros de integración educativa*.

De esta manera si algún estudiante evidencia una característica fuera de este perfil, su caso sería remitido a una instancia especializada para determinar ese

componente, eso otro que lo hace diferente ante la referida regularidad de los centros educativos. No obstante, para el docente de la escuela regular, ese elemento que reconoce como fuera de lo común, de lo esperado por su experiencia en el aula, pero que no logra explicar y atender, suele circunscribirse a un espacio de opacidad, que termina generando procesos de exclusión o aislamiento del niño con discapacidad. Las razones de tal decisión pueden ser varias. Sin embargo, la que cobra mayor peso es el desconocimiento de este campo por parte del docente y los adultos presentes en el acto educativo que delimitaron su práctica a la escuela regular.

Ante ello, es importante señalar que, a partir de esta investigación, no se pretendió desmerecer el estudio y seguimiento profesional necesario, que determina si algún niño presenta algún tipo de discapacidad. Al contrario, este es un trabajo fundamental, del que incluso carecen algunos centros educativos públicos por no contar con la posibilidad de acercarlo a un centro especializado o de realizar trabajos de colaboración con instancias diseñadas para abordar estos requerimientos pedagógicos y médicos; es decir, la atención especializada para los niños con discapacidad es fundamental y debe ofrecérselos desde muy temprana edad y de forma sostenida para lograr su desarrollo.

No obstante, el énfasis en esta investigación estuvo orientado a dejar en evidencia que las llamadas escuelas regulares deben desmontar un concepto que dice erigirse sobre la inclusión, pero siguen categorizando y excluyendo a los niños con discapacidad, como individuos que deberían asistir a ambientes especiales, cuando en realidad lo verdaderamente especial, inclusivo, ético y respetuoso es que ellos puedan integrarse y la aparente regularidad de estos centros educativos, sea trascendida por espacios más humanizadores, en los cuales todos sus actores son corresponsables de que este proceso se logre de la forma más orgánica posible, sin tantas barreras que, en la mayoría de los casos devienen de concepciones y creencias erigidas en torno a la discapacidad cognitiva como una condición tan diferente que no tiene espacio en lo regularmente aceptado por la sociedad.

Así, a partir de la información obtenida de las entrevistas y observaciones de clases, los maestros se mostraron interesados e inquietos por ofrecer verdaderas estrategias que les permitieron a los niños con discapacidad cognitiva aprovechar el espacio académico y el espacio socializador que es el aula. No obstante, al final de su

discurso subyace la idea de que ese trabajo debería ser responsabilidad de otro especialista, porque su formación está dada para atender en la escuela regular, es decir lo tradicionalmente, aceptado como normal, esperable. En consecuencia, el paradigma educativo de escuelas regulares o escuelas especiales debería redimensionarse hacia espacios en los cuales se viva la diferencia como un valor agregado, tal vez entre los más valiosos para educar ciudadanos con mayores componentes de humanidad. Así, si un niño aprende a interactuar, apoyar y respetar su compañero con discapacidad cognitiva en el centro escolar, existen mayores probabilidades que multiplique esta actitud en otros espacios más allá, en la vida misma y más adelante cuando sea un adulto.

Por su parte, el tercer y último elemento considerado en esta primera categoría está referido a la necesidad imperante de contar con *maestros capacitados*, este requisito se convierte en uno de los más determinantes para deslastrar estructuras erradas en torno al concepto de inclusión y que desde esta investigación se ha denominado como el constructo teórico emergente central referido a la *Reestructuración del profesional docente en y para la discapacidad*; es decir, si se tiene la pretensión de reconocer e integrar a los niños con discapacidad cognitiva a las escuelas regulares, a las que mejor cabría denominarles centros educativos, integralmente inclusivos, se hace pertinente resolver un estadio directamente relacionado con los formadores, ya que, son los maestros quienes pueden hacer posible que la escuela, que reconoce la diferencia, se materialice en la mente y el corazón de todos los estamentos sociales, profesionales y familiares.

Esta pretensión pasa por reajustar y abrir los horizontes en el perfil del profesional que se forma desde las universidades con la intención de ser docente. En este sentido, el maestro de este momento sociocultural, además de contar con la posibilidad de formarse en una disciplina en particular, requiere herramientas para conocer los aspectos sociocognitivos y psicoafectivos que determinan el desarrollo de los niños que acompañará. Ante este objetivo se pudiera argumentar que los centros formadores de maestros están abocados a ello. Esto en razón de que, ciertamente, le proporcionan conocimiento basado en disciplinas pedagógicas, psicológicas, jurídicas, entre otras. No obstante, en la realidad observada desde esta investigación, se evidenció que

esta formación no es suficiente, incluso no genera que el maestro se sienta seguro del conocimiento que posee y corresponsable de acompañar estos procesos porque asume que este es un campo del que deberían ocuparse otros especialistas, bien porque incrementa su responsabilidad, su trabajo o porque no se siente capacitados para ello. Por tanto, es fundamental que las casas de estudio a nivel superior, le confieren a la discapacidad cognitiva, entendida como uno de los componentes esperables dentro de un aula de clases regular, la posibilidad cierta de dejar de atenderle como una particularidad, que eventualmente se hace manifiesta en los salones de clases. Contrario a ello, requiere ser considerada como un tema en el cual deben formarse todos los maestros, indistintamente si se especializarán en otra área del conocimiento, porque la realidad de las aulas de clase de la escuela colombiana ratifica que cada vez se hace más presente.

Unido a ello, los centros educativos deben tomar con especial interés los espacios de capacitación de sus docentes, esto con el propósito de responder a proyectos sostenidos y auditados a partir de lo que se va evidenciando en los estudiantes con estas características y a la respuesta que dan los demás actores educativos que les acompañan. Así, desde la observación ofrecida por los docentes del estudio, quedó en evidencia que, indistintamente si los maestros poseen décadas ejerciendo o apenas algunos años, los centros educativos no estructuran programas sistemáticos que les proporcionen herramientas teóricas y metodológicas que permitan determinar cuáles resultarían de forma interdisciplinar, las más idóneas para acompañar a los niños que presentan dificultad cognitiva.

Es importante señalar que este plan no solo está referido al niño con discapacidad, sino que, en igualdad de importancia, está orientado a generar procesos formativos de sensibilización y corresponsabilidad ciudadana en las demás personas. Por tanto, la discapacidad cognitiva debe ser un asunto pedagógico constante y no un tema eventual, sobre el que un especialista externo eventualmente asiste al centro educativa para reflexionar y ofrecer herramientas de las que no se realiza seguimiento de su aplicación y pertinencia, según la realidad de los niños con discapacidad que se encuentran en el centro educativo.

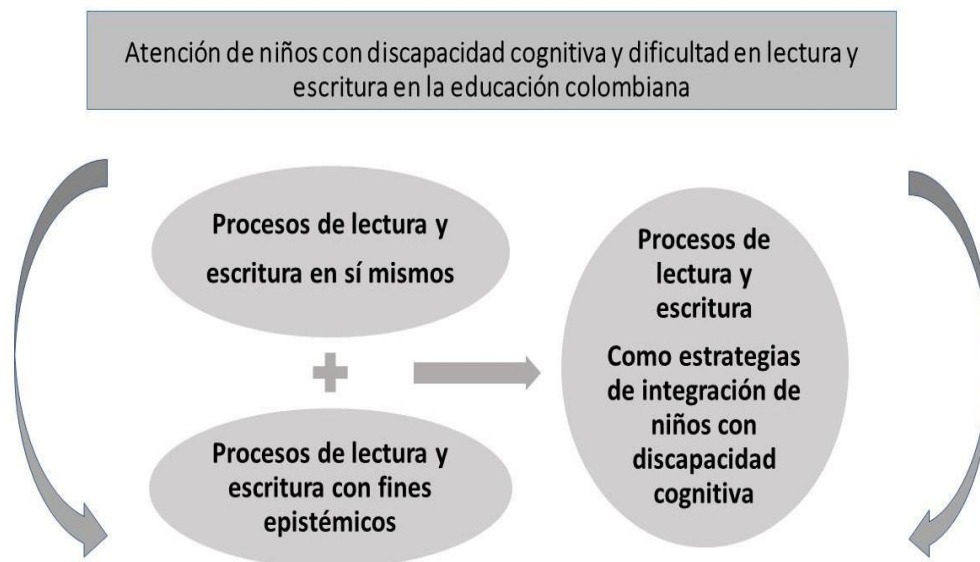
Entonces, no se trata de ofrecer programas simplistas para que los estudiantes

ofrezcan alguna evidencia escolar, avancen en grados y egresen de un centro educativo; contrariamente, se deben establecer planes de acción por cada año y nivel para que ese niño con discapacidad cognitiva, que está bajo la responsabilidad del maestro de un aula, al término del ciclo, sea el producto consciente y sistémico, de todos los profesionales y estudiantes que lo acompañaron con el paso de los años y encuentre, una vez egresa, las herramientas necesarias para desenvolverse en la vida porque todos sus maestros, pares y familia trabajaron conscientemente en ello.

Ahora bien, en cuanto a la segunda categoría que emergió, referida a la *Atención de los niños con discapacidad cognitiva y dificultad en lectura y escritura en la educación colombiana*, su abordaje, actualmente, representa un reto educativo constituido por dos aristas fundamentales. A continuación, se ofrece su representación gráfica y posteriormente el aparte teórico.

**Figura 15**

*Atención de los niños con discapacidad cognitiva y dificultad en lectura y escritura en la educación colombiana*



Como se observa en la figura, la primera arista está centrada en los requerimientos propios de las dificultades y retos que trae consigo la enseñanza de los procesos de leer y escribir, entendidos estos como objetos de estudio en sí mismos; así como también, desde la posibilidad de reconocerlos como herramientas comunicativas y epistémicas, fundamentales a lo largo de todos los ciclos de enseñanza y aprendizaje a los que debe responder el hombre desde el sistema educativo. Este enfoque responde al constructo teórico central orientado a *Los procesos de lectura y escritura como estrategias de integración de niños con discapacidad cognitiva*. De esta manera, leer y escribir son procesos que guardan una importancia fundamental en las dinámicas socioculturales en las que a diario se encuentran envueltos los estudiantes y se convierten en herramientas que permiten a los individuos incluirse en las diferentes dinámicas sociales a las que debe responder diariamente, ya que la palabra, el texto escrito se hace presente en casi todos los escenarios en los que interactúa el ser humano.

La segunda arista está determinada por generar propuestas didácticas que además de centrarse en los contenidos que deberían ser alcanzados en determinada área del conocimiento o en relación con los procesos de leer y escribir como disciplinas en sí mismas, se idearan estrategias que les permitieran a estos niños reconocer de qué manera este conocimiento guarda alguna relación pragmática con su vida, sus intereses, necesidades y su contexto, más allá del recinto educativo.

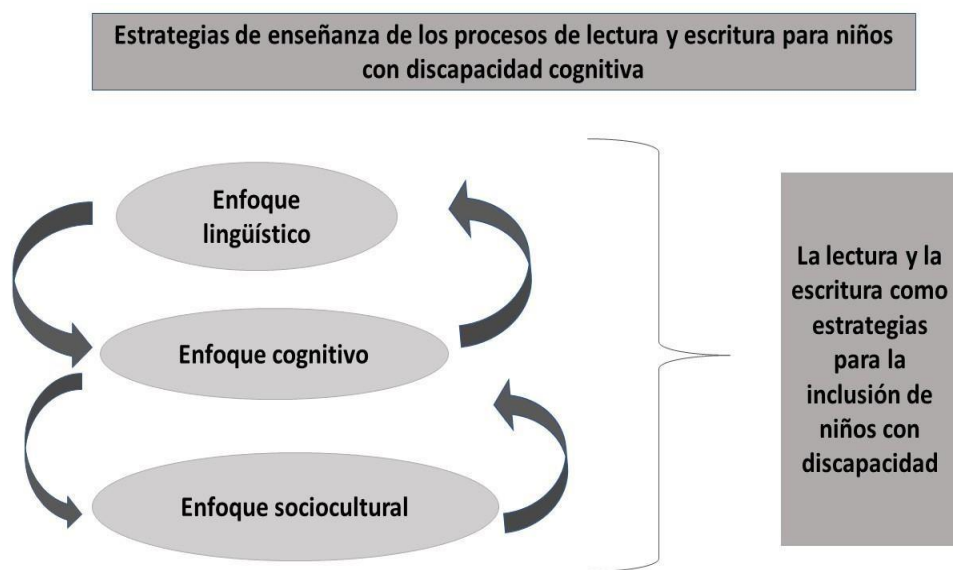
Unido a ello, la perspectiva de este docente no puede circunscribirse a la de un dador de contenidos, que diseña estrategias estandarizadas para todos los estudiantes, que le enseñan la importancia de leer y escribir desde el enfoque lingüístico y las formalidades de la lengua. Por tanto, es importante que apele a estrategias que consideren los diferentes canales o estilos de aprendizaje que hay en cada uno de ellos; así como aquellas que son categorizadas como estrategias de apoyo, las cuales sirven para crear un ambiente idóneo para el aprendizaje.

Por su parte, en lo correspondiente a la tercera categoría que emergió referida a las *Estrategias de enseñanza de los procesos de lectura y escritura para niños con discapacidad cognitiva*, representada en la figura a continuación, si se parte de la máxima de considerar que estos procesos son fundamentales para aprender otras

disciplinas; entonces es importante considerar que, particularmente, los niños que presentan alguna discapacidad cognitiva, reflejan especial interés e inclinación por estrategias que pudieran orientarse a algún aspecto académico y abstracto, que les permita enriquecer y dejar expresar su forma de comprender la realidad a partir de la sensibilidad que emerge desde la relación de eso que se lee y se escribe con sus sentidos. Por ende, las estrategias basadas en el componente lúdico o centradas en algún elemento creativo y artístico son determinantes para captar la atención y lograr puentes entre ese contenido que los niños con discapacidad cognitiva deben conocer y los nexos que ellos establecen con su realidad emotiva y sensorial.

**Figura 16**

*Estrategias de enseñanza de los procesos de lectura y escritura para niños con discapacidad cognitiva*



Así desde los maestros observados y la información que estos proporcionaron a partir de las entrevistas semiestructuradas, se pudo evidenciar que diseñaban juegos para lograr procesos de comprensión; otros, se valían de métodos para validar la importancia de la musicalidad de la palabra, como recurso nemotécnico, que además de captar la atención, permitía el fomento de la memoria a largo plazo, asociación y

asimilación de contenidos. Sin embargo, aún se encontraron maestros que se resistieron a diseñar estrategias didácticas para que los niños con dificultad cognitiva pudieran integrarse, asertivamente, a la dinámica de sus otros compañeros.

De forma concreta, pareciera que estos profesionales tienen la percepción de que los niños con discapacidad se convierten en una carga académica que debería resolverse en otro espacio, al margen de lo que consideran plausible en una escuela regular. De tal modo que, al término del día, optan por no presentar estrategias para ellos. Solo los admiten en sus clases porque es una orden administrativa que no pueden eludir, pero en esencia no hay un trabajo sistemático para ayudarles a avanzar académicamente en sus procesos de lectura y escritura.

Otros maestros, evidenciaron interés, sin embargo, sus acciones y palabras denotan inseguridad por desconocimiento, ante lo cual preferirían que un especialista externo o que tal vez se adicionara a la dinámica de la clase asumiera esa responsabilidad. Ante estas actitudes es evidente que falta un proceso de sensibilización, actualización y formación para estos maestros que siguen circunscribiendo el acto de enseñar a esa fórmula esperable, que los mantiene en su zona de confort para enseñar.

Ante esta actitud, se reconoce que diseñar estas estrategias implica que el maestro invierta mayor esfuerzo cognitivo y tiempo como profesional para repensar sus prácticas de enseñanza. Sin embargo, cabe preguntarse, acaso no es esta la función que justifica su presencia como profesional en la vida académica de un niño, permitiéndole avanzar, y luego tener las herramientas para resolver situaciones de vida de forma autónoma. Unido a ello, no resulta más significativo que los maestros se esfuerzen en proporcionarles herramientas para que estos las reconozcan de forma progresiva y se acerquen de mejor manera a la comprensión; es decir, no porque un maestro aborde todos los contenidos que establece su plan de estudios, esto garantiza de que los niños aprendan, incluso esto aplica para aquellos que no presentan dificultad alguna. Por ende, enseñar a un niño con discapacidad cognitiva implica repensar las estrategias que suelen aplicarse desde las aulas regulares.

Asimismo, se hace importante desmontar la matriz tradicionalista de que las dificultades son responsabilidad de otras profesiones, cuando en realidad es un deber de todas las personas que hacen vida en la sociedad de ofrecerles espacios más

amables y justos en las condiciones que les ofrecen para avanzar de forma digna y empática con su entorno

En medio de estos dos componentes, la información que emergió desde esta investigación, ratifica un elemento determinante para toda persona facultada desde en contexto educativo, en buscar alternativas de solución al respecto y que responde a la cuarta y última categoría que emergió de los instrumentos analizados para esta investigación, que estuvo referida *la atención de los niños con discapacidad cognitiva amparados por políticas públicas dirigidas al mejoramiento de la calidad educativa.*

### Figura 17

*La atención de los niños con discapacidad cognitiva amparados por políticas públicas dirigidas al mejoramiento de la calidad educativa.*



En lo concerniente a políticas públicas es evidente que desde el Estado Colombiano se han generado diversos lineamientos gubernamentales y legales para fortalecer los procesos de inclusión educativa de las personas con discapacidad que han visibilizado a esta población desde el punto de vista jurídico, acción que ha derivado en un nivel de concientización de la sociedad. No obstante, se hace necesario que se profundice al respecto, con relación a lo que se da en la realidad diaria de estos niños, ya que el desconocimiento, la resistencia y la no aceptación de los adultos que les

acompañan, aún prevalecen en las acciones de las estructuras escolares. En consecuencia, este aspecto se estaría refiriendo al constructo central orientado a la *Adecuación, aplicación y seguimiento de las políticas públicas para la inclusión de niños con discapacidad cognitiva*

Esta pretensión está determinada, en primera instancia, por modificar las estructuras administrativas, las consideraciones sociales, y concepciones con relación a la noción de inclusión, escuelas regulares, ambientes especiales y todas esas construcciones que el sistema ha ideado para atender a niños que presentan maneras diferentes de acercarse al conocimiento pero que, al cierre de cada jornada o proyecto, solo terminan ratificándoles que esta diferencia los excluye de lo regularmente convenido como esperable dentro de los cánones sociales.

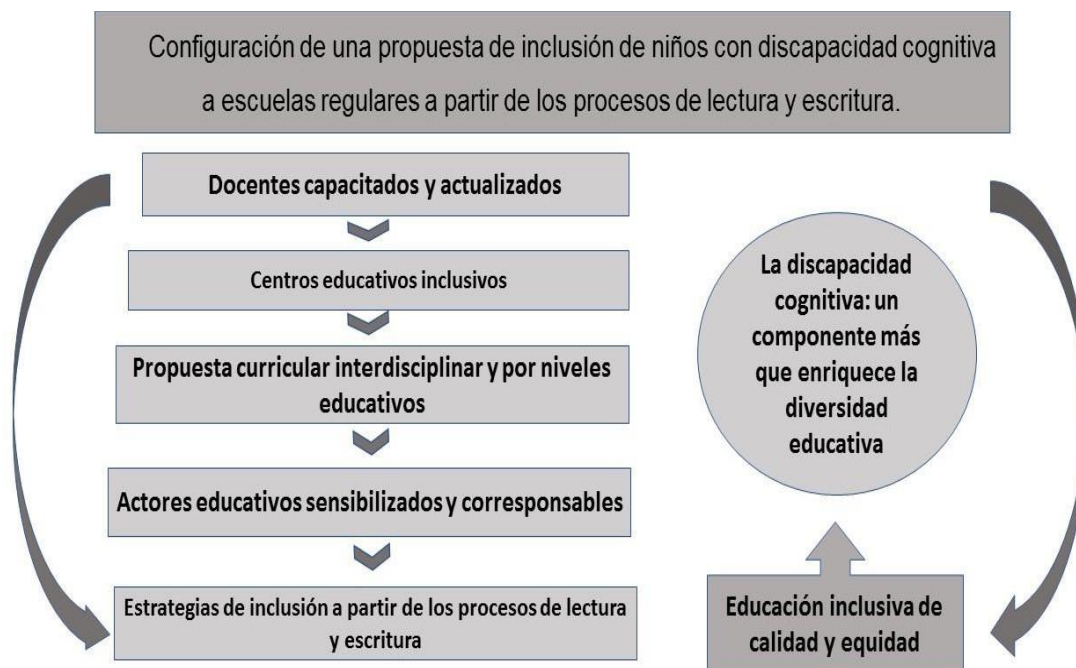
En este sentido, ciertamente, existe legislación y promulgación de documentos ministeriales que apuestan a lograr procesos de inclusión de los niños con discapacidad cognitiva. No obstante, se carece de un andamiaje que sirva de soporte en el proceso, ya que están los diferentes documentos orientadores; unido a ello, al conversar con los maestros o responsables en esta materia ratifican que los niños con discapacidades deben ser atendidos con la calidad y dignidad que el caso amerita. Sin embargo, al revisar la solidez y pertinencia en el proceso, su estructura aún se torna endeble e incipiente. Pareciera que este trabajo se en un estadio enunciativo, en un modo de posibilidad que indica que alguien debería ocuparse de ello, pero no se ha asumido la responsabilidad con la rigurosidad que este tema requiere.

Es por esto que resulta pertinente que los espacios de sensibilización para el maestro no sean abordados como actividades eventuales sobre las que se reflexiona en algún encuentro general que congrega a estos profesionales, cada tanto, para reflexionar. Esta realidad pedagógica que viven los niños con discapacidad es importante que sea un tema tan presente, como la recurrencia con la que pudieran plantearse los planes para cada ciclo escolar. Por tanto, la escuela debe hacer explícita en sus planeaciones hasta dónde pretende llegar cada ciclo escolar con los niños que presentan dificultad cognitiva, cuáles serán los parámetros para determina la pertinencia del trabajo realizado, en qué momentos y quiénes serán los responsables de certificar la contraloría de esta acción pedagógica, cuáles serán los espacios de encuentro y formación y

encuentro con los adultos y familias directamente responsables del niño que posee la discapacidad, pero también del resto de familias que interactúan con ellos desde el centro educativo, es decir, cuál va a ser la corresponsabilidad de la sociedad en la que se forma este niño.

**Figura 18**

*Configuración de una propuesta de inclusión de niños con discapacidad cognitiva a escuelas regulares a partir de los procesos de lectura y escritura.*



Al cierre de estos aportes teóricos, desde esta investigación se ratifica la importancia de institucionalizar propuestas de inclusión de niños con discapacidad cognitiva en centros regulares. Esta pretensión, ciertamente debe contar con un asidero jurídico, establecido por la responsabilidad cierta de cada nación, responsable de velar por los derechos de todas las personas. No obstante, unido a ello, debe redimensionarse el perfil del profesional en educación desde la perspectiva académica como ética, ya que esta será determinante en las decisiones pedagógicas que se tomen en los centros educativos, las planeaciones y las dinámicas de socialización que se desarrollen aulas adentro con los pares y sus familias.

## MOMENTO VI

### CONSIDERACIONES FINALES

Ahora bien, en lo correspondiente a los propósitos específicos que se plantearon desde esta investigación, el primero estuvo orientado a ***interpretar la concepción de los docentes sobre la inclusión educativa en las aulas regulares con niños con NEE***. A partir de esta orientación investigativa los datos que emergieron dejaron en evidencia que estas concepciones pudieran agruparse en dos categorizaciones.

En la primera de ellas se encuentran los docentes que reconocen el valor de generar políticas y acciones pedagógicas para que este requerimiento se haga realidad. En este grupo se ubican los profesores que ratifican la importancia de hacer algo por ofrecer una propuesta educativa que dignifique a los niños con discapacidad. Sin embargo, su formación es escasa o nula al respecto. Estos manifiestan tener nociones de que a nivel ministerial existen promulgaciones con relación a este tema. Además, en su práctica pedagógica realizan algunas actividades para integrar a los niños en torno a la enseñanza de los procesos de lectura y escritura, las cuales diseñan desde su experiencia e intuición como maestros.

Sin embargo, esta opacidad en sus conocimientos en torno a cómo generar procesos de aprendizajes significativos en lectura y escritura para niños con discapacidad cognitiva, termina influenciándolos para solicitar el acompañamiento de especialistas en esta área, ya que desde su práctica realizan actividades, pero no tienen la certeza de si realmente son las indicadas para los requerimientos demandados por sus estudiantes. De tal forma que en sus palabras y acciones se infiere que estos profesionales pudieran apostar porque la responsabilidad de educar niños con discapacidad cognitiva recayera en otros especialistas y tal vez en otros espacios, que no fueran las aulas regulares que ellos acompañan.

Esto se concluye en razón de que sus esfuerzos por conocer, actualizarse y tomar la responsabilidad de su formación, parecieran postergarlos, amparándose en no contar con el apoyo del centro o de las orientaciones administrativas y organizacionales, derivadas desde el Ministerio de Educación Nacional. De esta forma, desde sus prácticas

emerge una actitud de pasividad que prefiere atribuirle la responsabilidad de esta realidad pedagógica a terceros y no documentarse o exigir espacios de actualización y planeación de este contenido desde los centros educativos en los que laboran, en los cuales su acción pedagógica, incluso, se remonta a varias décadas.

Ante esto, pareciera que existe una suerte de consenso tácito de reconocer la importancia de incluir los niños con discapacidad cognitiva y pese a ello, seguir actuando pedagógicamente, por la tradición de no apoyarles con las herramientas necesarias, porque no se cuenta con el conocimiento requerido para el caso. Esta deficiencia es notoria para los centros educativos y los maestros, pero poco se hace para transformarla en positivo, resultando más conveniente concluir que su intervención no termina de lograrse por carecer de los requerimientos teóricos demandados.

El segundo grupo de maestros, de forma abierta, fija una postura y explica que los niños con discapacidad cognitiva deberían educarse en espacios intencionalmente creados para ello, ya que desde la escuela regular esta pretensión resulta imposible, pues su asistencia demanda tiempo y estrategias a las que no pueden responder porque carecen del conocimiento y porque además su formación está centrada en la educación de niños pertenecientes a escuelas regulares, cuya matrícula no les permite dedicarse a otra dificultad de aprendizaje que no sea la tradicionalmente esperada. En las consideraciones de estos maestros el trabajo que se realiza en la escuela regular, antes bien, está logrado con la mejor intención, pero no responde a la educación de calidad y de dignificación que estos niños merecen. Por tanto, lo más propicio es que puedan formarse en un contexto exclusivo para ellos.

En cuanto al segundo propósito específico referido a ***caracterizar los conocimientos del docente sobre los procesos de aprendizaje de la lengua escrita y el desarrollo de habilidades de lectura y escritura de estudiantes con NEE por discapacidad cognitiva integrados al aula regular***, desde la investigación se pudo constatar que estos pueden estar determinados por diferentes concepciones. Así, se manifiestan rasgos de prácticas mecanicistas y lingüísticas; centradas en el andamiaje cognitivo y, en menor escala, de naturaleza sociocultural.

En virtud de ello, es importante que el maestro se plantee la necesidad imperante de que el niño o niña con discapacidad se sienta con la disposición y seguridad para

alcanzar la meta propuesta y esto pasa por elementos que están más allá de lo académico y se adentran al campo de lo emocional y motivacional, Por tanto, este aspecto es muy importante tenerlo presente al momento de realizar la planeación de los contenidos, ya que el modelo teórico por el cual se incline el maestro determinará el devenir de las estrategias y actividades que se desarrollen en el aula y, por consiguiente, los aprendizajes que se logren.

Así pues, la enseñanza de la lengua y la escritura en esta investigación estuvo centrada en el encuentro que los niños tienen con el código escrito, bien sea para leerlo o escribirlo. Ante esto, los maestros observados le confieren especial interés a los modelos cognitivo - lingüísticos, centrados en desarrollar habilidades de reconocimiento del código y las grafías que conforman el alfabeto de la lengua española, para desarrollar procesos de asociación y comprensión a partir de métodos como el silabeo. Además, establecieron actividades relacionales entre los sonidos y las grafías o su referente en la realidad.

Las concepciones señaladas anteriormente, determinaron las estrategias que los maestros emplearon en sus sesiones de clase. Ante ello, es importante aclarar que estas no solo estuvieron direccionadas a los niños con discapacidad, sino que marcaron la pauta de la actividad planeada para todo el grupo, sin establecer la distinción de niños con discapacidad o niños regulares.

En medio de esta decisión teórica y metodológica para determinar la práctica de los maestros es imperante recordar a Cassany (2006), quien explica que los procesos de comprensión lectora no deberían circunscribirse al componente lingüístico, ya que hay más significados por encontrar entre sus líneas y detrás de ellas. Por tanto, pareciera que en los docentes observados existe la necesidad de diversificar las estrategias, que no solo atiendan los componentes cognitivos y lingüísticos, sino que además estén orientadas a la comprensión y el análisis.

En lo correspondiente al tercer propósito específico, este guarda una relación muy estrecha con el componente anteriormente presentado, ya que estuvo centrado en ***analizar las acciones docentes para el despliegue de los procesos de inclusión educativa de estudiantes con NEE por discapacidad cognitiva integrados al aula regular, mediante el desarrollo de habilidades de lectura y escritura.*** Ante esto,

como ya se señaló anteriormente, las estrategias planeadas por los maestros estuvieron centradas en acercar a los niños al código escrito y poder desarrollar a partir de estos procesos de escrita y lectura de manera autónoma.

Estas acciones no estuvieron direccionadas a un sector de alumnos en específico, las actividades fueron planteadas de forma generalizada. De esta manera, se emplearon métodos fonológicos en mayor preferencia. Ante ello, pareciera que se produjo mayor prevalencia de los métodos centrados en las corrientes cognitivo- lingüísticas, para la enseñanza de la lengua materna como los presilábicos, silábicos y alfabéticos. Sin embargo, en menor escala, estuvieron presente las acciones de los maestros orientadas a reconocer e indagar en los conocimientos previos de los niños, explicar los propósitos de las actividades de lectura y escritura y aclarar las dudas. Además, se permitieron desplazarse por el aula para constatar las actividades realizadas por cada estudiante.

En lo referente al cuarto y último propósito específico, orientado a ***derivar elementos teóricos para la inclusión educativa de niños de básica primaria con NEE por discapacidad cognitiva integrados al aula regular, mediante el desarrollo de habilidades de lectura y escritura***, es importante considerar que los seres humanos, desde su necesidad de integración y comunicación han establecido estructuras sociales para lograr este propósito. La escuela representa, tal vez, una de las organizaciones sociales con los más altos grados de importancia para consolidar procesos de formación e integración. Por tanto, desde este contexto, debe gestarse una actitud de sensibilización, compromiso y respeto por aceptar la diferencia dentro de lo esperable y necesario para una sociedad. Asimismo, los Estados han diseñado políticas educativas que representen el cimiento jurídico ante este propósito. En correspondencia con este requerimiento social y educativo, la nación colombiana está inserta, comprometida con ello, al reconocer que la diversidad es un asunto del que todos deben ocuparse y, con especial atención, debería partirse de los espacios de escolarización.

De esta manera, los niños que presentan alguna discapacidad deberían estar amparados, desde los centros educativos, con el propósito máximo de proporcionarles los requerimientos necesarios para que puedan desenvolverse en sociedades más equitativas. No obstante, esta pretensión requiere que se establezca un andamiaje

social, jurídico, administrativo, de infraestructura y fundamentalmente humano, que le tienda puentes reales en lograrlo, incluso supone lo redimensionar lo que se ha venido haciendo desde todos estos espacios. De esta forma, luego de la investigación presentada, surgieron algunos elementos fundamentales a atender por quienes tengan la responsabilidad en el campo educativo y por quienes, además, estén en contacto con un niño que presente discapacidad cognitiva y requiera ser incluido en una escuela regular.

En primera medida, desde esta investigación se ratificó la importancia de formarse, actualizarse y reeducarse las veces que sean necesarias, en la acción de ser maestro. Este requerimiento se hace imprescindible para comprender y cooperar en los procesos de la educación actual, que cada día ratifican la importancia de formar desde la diversidad y reconocer que este elemento representa su componente más importante y enriquecedor para acercarse a nuevas culturas, caracteres, estilos de aprendizaje, emocionalidades y otras formas de entender la realidad y transformar el conocimiento, con el fin de que este sea útil para la vida de ese niño.

En consecuencia, este proceso de reeducación pasa por las herramientas epistemológicas y pedagógicas que el maestro requiere, así como por su actitud y disposición para comprender y acompañar la realidad desde su aula, que podría diferir del modelo que aprendió como regular y plausible en los niños que acompaña como docente. Ante ello, es menester que las universidades sean las primeras instituciones formadoras en egresar maestros incluyentes, desarticulando el perfil del profesional destinado a la escuela regular o a la escuela que atiende la discapacidad.

La universidad debe formar educadores con las herramientas necesarias para atender con bases científicas al niño que posee una discapacidad, pero que por su derecho de humanidad merece estar en un espacio para todos. Ante esta aseveración, no se pretende desdibujar los especialistas en determinada área, tampoco desconocer que, en algunos casos, la discapacidad cognitiva es tan severa y profunda que el niño debe ser acompañado en otros ambientes más allá del escolar. Sin embargo, sí se ratifica que el maestro, debe erradicar desde su discurso de práctica que no sabe cómo acompañar a un niño que presenta discapacidad cognitiva, porque a lo largo de su carrera no obtuvo herramientas para ello, ya que esta actitud incide negativamente en

los procesos de inclusión de niños con discapacidad a los centros educativos regulares. Así, la universidad debe desmontar este argumento que invita al maestro a no salir de su zona de confort pedagógico y disponerse a dar respuestas a las diferentes realidades de la escuela, es decir, la escuela de hoy requiere de maestros que si no están preparados para atender niños con NEE, sí tengan la disposición para ello. Esta arista formadora debe además sostenerse en el tiempo y establecer programas de actualización permanente, en correspondencia con las políticas de estado y con las realidades contextualizadas de los centros escolares en materia de discapacidad. De esta forma, el material y las herramientas que se le ofrezcan al docente serán cónsonas con la realidad sociocultural en la que se desenvuelve profesionalmente.

En segunda medida, los proyectos educativos que se diseñen desde cada centro, no solo deberían responder a las dificultades pedagógicas tradicionales, por emplear un término de familiaridad a las dificultades y retos anuales que estas organizaciones se plantean; además, deberían empezar a considerar una arista de notoria importancia para ofrecerle una educación integradora a los niños con discapacidad y para lograr procesos de empatía, sensibilización y respeto con el resto de la comunidad escolar.

En consecuencia, es necesario deslastrar de los centros educativos la idea unidireccional de que, al aceptar a un niño con discapacidad cognitiva, este es el único que se beneficia de tal consideración. Contrariamente, los beneficiados son todas las demás personas que interactúan con él, ya que esta dinámica les permitirá reconocer que la regularidad está dada desde diversas perspectivas, las cuales deberían converger en una educación más humanizadora.

Otro elemento a considerar está centrado en las estrategias didácticas que los maestros llevan a cabo para enseñar algún área del conocimiento que, para los intereses de esta investigación, estuvo centrada en lograr procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad a partir de procesos de lectura y escritura. Al respecto es importante considerar que, leer y escribir son herramientas de pensamiento que permiten ser estudiadas en sí mismas, pero que también se convierten en el instrumento para adquirir conocimiento, reflexionar sobre este y comunicar lo aprendido. Además, permiten establecer nexos con el arte, la sensibilidad, imaginación y la posibilidad de crear realidades desde la imaginación.

Esta multiplicidad de componentes, los convierten en procesos fundamentales y propicios para generar ambientes de inclusión en estudiantes con discapacidad cognitiva. Además, se convierten en herramientas determinantes para que estos niños logren procesos referidos a la vida misma y a la importancia de reconocer la lengua materna en la sociedad actual. No obstante, la aproximación pedagógica que los maestros hagan para que los estudiantes con discapacidad cognitiva reconozcan los procesos de leer y escribir, desde la familiarización con el código, hasta lograr competencias más complejas como la comprensión de un texto o la estructuración de un texto con argumento propios, supone un trayecto largo, que no solo puede lograrse a partir de la abstracción de sus aspectos formales y lingüísticos, sino que se hace necesario diseñar estrategias en las que se despierte el interés, la imaginación en los niños, la sensibilidad por la musicalidad de las palabras y los significados diversos que estas encierran y las relacionan con sus mundos. Por consiguiente, la motivación por conocer algún tema novedoso o interesante.

Al cierre de esta disertación, se hace referencia a uno de los componentes más importantes en la formación de un niño con discapacidad cognitiva, que está referido a la familia. De esta forma, este contexto representa el primer espacio socializador y tal vez el de mayor afectividad con el que contará un niño con discapacidad cognitiva, por ende, su responsabilidad es ineludible. Sin embargo, no siempre los padres y adultos en general que acompañan a un niño con esta condición están preparados para ello. Por tanto, la formación para atender a un niño con discapacidad también pasa por sus familiares. No obstante, este trabajo formativo no solo puede circunscribirse a las escuelas de padres, las cuales son una estrategia valiosa, pero su eventualidad y generalidad pudieran derivar en actividades inconexas, cuyo propósito se diluye en el tiempo.

En virtud de la fragilidad de este acompañamiento a las familias, se hace necesario diseñar una propuesta formativa, que se constituya de tres componentes fundamentales. El primero de ellos estará centrado en la sensibilización para reconocer y respetar al niño desde sus particularidades; en este aspecto, además, se requiere de un trabajo interdisciplinar con todos los maestros que acompañan al niño, así como también con especialistas médicos, en el caso de ser necesarios. El segundo

componente estará centrado en proporcionarle a los padres herramientas pedagógicas, que les ayude a complementar el trabajo iniciado en el aula de clase, pero que debe mantenerse como un proceso desde el hogar.

El tercer y último elemento está centrado en establecer espacios de sensibilización y reconocimiento con el resto de los actores de la comunidad escolar. Ante ello se hace necesario que el proceso de integración no solo se de en momentos puntuales en las escuelas de padres, sino que, además, se debe crear una red de apoyo y trabajo colaborativo entre padres, que pueda replicarse como un ejemplo para el resto de los niños y que pueda representar una ayuda sostenida, que pudiera trascender las dinámicas exclusivas del aula de clases. De esta manera, la inclusión se hace para la vida y no para las particularidades del espacio escolar.

## REFERENCIAS

- Acedo, C. (2008). Educación Inclusiva: superando los límites. *Revista Trimestral de Educación Comparada* 38. (1). [https://unesdoc.unesco.org/ark:48223/pf0000178084\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:48223/pf0000178084_spa)
- Alfonzo, A. (2003). Estrategias instruccionales. Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista Innovación Educativa*, 21, 23-35. [https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6222/pg\\_025038\\_in21\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6222/pg_025038_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista Innovación Educativa*. 21 pp 23 -35. [https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/pg\\_025038\\_in21\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/pg_025038_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Arnáiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. Editorial Universidad Estatal a Distancia (EUNED).
- Arnáiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Revista Siglo Cero*, 27 (2), 25-34. [http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas\\_Para\\_Todos.pdf](http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf)
- Blanco, R (2006). La Equidad y la inclusión social. Uno de los desafíos de la Educación y la Escuela hoy. *Reice - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (4) 3, <http://www.redalyc.org/html/551/55140302/>.
- Bravo, A. (2020). *Desarrollo de software educativo para mejorar el proceso de aprendizaje en estudiantes con discapacidad intelectual*. [Trabajo de titulación, Universidad Cesar Vallejo]. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/67982/Bravo\\_P%c3%81MD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/67982/Bravo_P%c3%81MD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. OEI- UHEM.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. En R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: revised formulations and current issues*. (pp. 187-249). Jessica Kingsley Publisher.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press. (Trad. Cast.: La ecología del desarrollo humano. Barcelona, Ediciones Paidós, 1987).
- Calvo, A., Verdugo, M., y Amor, A. (2016). *La participación familiar es un requisito indispensable para la escuela inclusiva*. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art06.pdf>
- Campos, M. (2021). *implementación y mejora de procesos lectoescritores en alumnos con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) basadas en la animación 3D*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/69841/74965%281%29.pdf?sequence=4>.
- Cardona, L., Arámbula, A., y Vallarta, G. (2006). *Estrategias de atención para las diferentes discapacidades. Manual para padres y maestros*. México: Trillas.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. España:

## Editorial Anagrama

- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Arco/Libros.
- Celemín, J; Martínez, D; Vargas, C; Bedoya, M; Ángel, C. (2016). *Toma de Conciencia*.  
Publicaciones Fundación Saldarriaga Concha.
- Constitución Política de Colombia. [Const]. Gaceta Constitucional No. 116, 20 de julio de 1991 (República de Colombia).
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-235/95. 26 de mayo de 1995, (República de Colombia) <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1995/T-235-95.htm>
- Cuetos, F., (1996). *Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura*. (3ª. Ed.). Praxis S.A.
- Cuñat, R. (2007). *Aplicación de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) al estudio del proceso de creación de empresas*. XX Congreso anual de AEDEM, Vol. 2. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458>.
- Decreto N°1421 por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>
- Decreto N°2882 de 1996. Por el cual se reglamenta la acción educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/articl>.
- Decreto N°2247 DE 1997. Por el cual se establecen normas relativas a la presentación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. [https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/co\\_0420\\_0.pdf](https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/co_0420_0.pdf).
- Del Pozo F.; Martínez, J.; Manzanares, M. y Zolá, A. (2017). Pedagogía Social y pedagogía escolar para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la región Caribe Colombiana. *Revista de Paz y Conflictos*, (10) 2, 15-39. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v10i2.6491>
- De la Puente, J (2009). Hacia Una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 13. [dialnet.unirioja.es](http://dialnet.unirioja.es).
- De León, J. (2017). La influencia de las actitudes de los profesores en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales en República Dominicana. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco. [addi.ehu.es](http://addi.ehu.es)
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc. México. Graw Hill. <https://Udiaen.jalisco.gob.mx/cepse/diaz-barriga-f-y-hernandez-g2002-estrategia-docentes-para-un-aprendizaje-significativo-mcgraw-hill>.
- Domínguez, G., y Barrio, J. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula*. La Muralla.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. marco de referencia y pautas de acción para el derecho de una revolución pendiente*. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>

- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (6) 2, pp. 1-8. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5436/5874>
- Elizondo C. (2017). Educación inclusiva. Un paradigma Transformador. *Pedagogías de la inclusión. Fórum Aragón*, 22, 28-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6345080>
- Estándares básicos de competencias del lenguaje. Autor. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles116042_archivo_pdf1.pdf)
- Fernández, A. (2003). Educación Inclusiva: Enseñar y Aprender entre la Diversidad. *Revista Digital Um13* (16), 191-194. [http://www.portal.perueduca.edu.pe/basicaespecial/articulos/art01\\_01-](http://www.portal.perueduca.edu.pe/basicaespecial/articulos/art01_01-)
- Ferreiro E. (2001). *Alfabetización. Teoría y Práctica*. Siglo veintiuno Editores.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1993). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (Ed. 14). Siglo Veintiuno Editores S.A.
- Fontainés, T. y Camacho, H. (2005). Dimensiones que definen un aula generadora de conocimiento. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*. Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt" (UNERMB) Maracaibo (Zulia Venezuela), v. 9, n, 1. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/309/30990111.pdf>
- Fuentes, X., Damián, E., y Carreño, M. (2021). Revisión teórica del modelo social de discapacidad. *Propósitos y Representaciones*, 9 (SPE1), e898. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE1.898>
- García, I. (2017). La educación emocional como método para mejorar los problemas de conducta de los niños y niñas. *Forúm de Recerca*, (22): p 81- 91. <http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2017.22.5>.
- García Sánchez. A. (2001). Modelo Ecológico / Modelo Integral de Intervención en Atención Temprana. XI Reunión Interdisciplinar sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias. Factores emocionales del desarrollo temprano y modelos conceptuales en la intervención temprana. Real Patronato sobre Discapacidad. Madrid, 1-12. [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitaciontemprana/modelo\\_ecologico\\_y\\_modelo\\_integral\\_de\\_intervencion.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitaciontemprana/modelo_ecologico_y_modelo_integral_de_intervencion.pdf)
- García Navarro, X., Guirado Rivero, V. C. del., Largo Arena, E. A., y Bermúdez López, I. L. (2022). Educación inclusiva: derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Conrado*, 18(87), 298-305. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442022000400298](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000400298)
- García-Botero, L., Aguilar, A. y Rincón, G. (2023). La educación como derecho irrenunciable y servicio público en Colombia. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 18(1), 459-479. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2023v18n1.10280>.
- Gil, E. (1999). La idea de la negociación social en la investigación cualitativa. Trabajo no publicado, presentado como requisito parcial de evaluación en la asignatura Introducción a la investigación cualitativa en Educación, corresponde al curso propedéutico del Doctorado en Educación de la UPEL Maracay.
- González, F. E. (2008). Apuntes para una crítica pentadimensional de la investigación

- socioeducativa. *Revista Educação em Questão*, 32 (18 - 51).
- Goodman, K. (2003). *Lenguaje Integral*. [www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar)
- Goodman, K. (2003). El Aprendizaje y la lectura y la enseñanza de la lectura y la escritura. *Revista Enunciación*, 8 (1).
- González, M. (2000). Necesidades educativas especiales. Universidad de Vogo.
- González, Y., y Triana, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21 (2). 200 -218. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/8783/4909>.
- Grau C. (1998). La escuela inclusiva y el niño oncológico. V congreso internacional de organización escolar. Madrid. <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/40871/COMUNICACION%20CONORG.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Guerrero, (2015). Modelo pedagógico para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el nivel de educación secundaria. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Gervasio Rubio. Venezuela
- Guía para la implementación del Decreto 1421 de 2017. Atención educativa a personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. (s/f). Ministerio de Educación Nacional. Colombia. [www.https://especiales.colombiaaprende.edu.co](http://www.especiales.colombiaaprende.edu.co).
- Hernández, P. (2020). Educación de Calidad Digna: EDUCAD Estrategia pedagógica para la formación de estudiantes de primaria con discapacidad cognitiva leve. [Tesis doctoral, Universidad de la Salle]. [https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1042&context=doct\\_educacion\\_sociedad](https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1042&context=doct_educacion_sociedad).
- Jiménez, D. y Flórez-Romero, R. (2013). ¿La lectura y la literatura como derechos? El caso de la discapacidad intelectual. *Revista de la Facultad de Medicina*, (61) 2, 175-184. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/39693/41659>
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. (8) 17.
- La Torre, A; Del Rincón, D. y Arnal, J. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona. España: Grafiques
- Lebrero, P., y Lebrero, T. (1999). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Síntesis. León, Y. (2021). Discapacidad intelectual leve y su incidencia en la lectoescritura en niños y niñas de 7 a 12 años. [Tesis de maestría]. Universidad Estatal del Milagro. Ecuador. [www.http://es.scribd.com](http://es.scribd.com).
- León, Y. (2021). Discapacidad intelectual leve y su incidencia en la lectoescritura en niños y niñas de 7 a 12 años. [Tesis de maestría]. Universidad Estatal del Milagro. Ecuador. [www.http://es.scribd.com](http://es.scribd.com).
- Lerner, D. (2004). *Leer y Escribir En La Escuela: Lo Real, Lo Posible y Lo Necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Ley 115 (1994). Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214. República de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/>

- gestornormativo/norma.php?i=292
- Ley 1346 (2009). Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. República de Colombia. [https://www.mindeporte.gov.co/recursos\\_user/2019/Juridica/Normograma/Leyes/Ley-1346-de-2009.pdf](https://www.mindeporte.gov.co/recursos_user/2019/Juridica/Normograma/Leyes/Ley-1346-de-2009.pdf)
- Ley Estatutaria 1618 de 2013. <https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY%20ESTATUTARIA%201618%20DE%202013.PDF>
- Ley 2216 (2022). Por medio de la cual se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje. Congreso de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=188289>
- López, M. (2007). *La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva*. Facultad de Ciencias de la Educación. <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7765/33194385.pdf?sequence=1>.
- López, E., R. y Deslauriers., J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*. Nº 61, p. 1-19. <http://www.margen.org/suscri/margen61/lopez.pdf>
- Luna, C. Pardo E., y Bernardino, A. (2015). *Justificación teórica del aula itinerante: la inclusión y su análisis social y escolar*. IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad <https://inico.usal.es/cdjornadas2015/CD%20Jornadas%20INICO/cdjornadas-inico.usal.es/docs/083.pdf>
- Luque, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana*, (XXXIX), 3-4, 201-223. <https://rlee.iberro.mx/index.php/rlee/article/view/418/1071>
- Luque, J. Y Romero, F. (2002). *Trastornos de desarrollo y adaptación curricular*. Aljibe.
- Maidana, J. (2017). *Modelo médico y modelo social de la discapacidad*. <https://slideplayer.es/slide/5983103/>
- Marchesi, A. (2014). Retos y dilemas de la inclusión educativa. En Marchesi, A., Blanco, R., y Hernández, L. (Coord.) *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/12831/RETOS%20DE%20LA%20EDUCACION%20INCLUSIVA.PDF?sequence=4>
- Marín A. (2004). *Alumnos con necesidades educativas especiales*. Editorial Universidad Estatal a Distancia. 1era edición. Costa Rica: FUNED. <https://books.google.com.ve>
- Márquez, G. (2022). *Inclusión de niños con necesidades educativas especiales (nee) al aula regular de Educación Inicial*. [Tesis doctoral]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512006000200002](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002)
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

- Martínez, M. (2011). *Métodos de Investigación Cualitativa*. Silogismo, N° 8.
- Martínez, M. (2016). *El conocimiento y la ciencia en el siglo XXI*. Caracas: Editorial Trillas. Venezuela.
- Mayor, J; Suengas, A; y González Márquez, J. (1993). *Estrategias Metacognitivas. aprender a aprender y aprender a pensar*. España: Síntesis Psicología.
- Medina, M. (2017). La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas. [Tesis doctoral]. Universidad de Jaén. [www.universitalibros.com](http://www.universitalibros.com).
- Ministerio de Educación Nacional (s.f). *Términos en la letra Cobertura*. Autor. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-82789.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2018a). *Educación inclusiva*. Autor. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Direccion-de-Calidad/Gestion-Institucional/374740:Educacion-inclusiva>
- Ministerio de Educación Nacional (2018b). *Guía para la implementación del Decreto 1421 de 2017 atención educativa a personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Autor. [https://especiales.colombiaaprende.edu.co/emociones-conexion-vital/pdf/L2\\_R1\\_Mod2\\_Guia\\_apoyo\\_Decreto\\_1421.pdf](https://especiales.colombiaaprende.edu.co/emociones-conexion-vital/pdf/L2_R1_Mod2_Guia_apoyo_Decreto_1421.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-360293\\_foto\\_portada.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2017a). *Plan nacional decenal de educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. Autor. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/men-pnde-2017.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2017b). *Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR–instructivo, instrumentos*. Autor. <http://sedboyaca.gov.co/wp-content/uploads/2018/02/instrucciones-PIAR.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2017c). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Autor. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-360293\\_foto\\_portada.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. Autor. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Lineamientos, Política de Educación Superior Inclusiva*. Autor [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277\\_recurso.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Orientaciones sobre el uso de los recursos adicionales para servicios de apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales*. [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-232149\\_archivo\\_pdf\\_directiva15.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-232149_archivo_pdf_directiva15.pdf).
- Ministerio de Educación Nacional (2007). *Educación para todos. Al tablero*. Autor. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-141881.html>

- Ministerio de Educación Nacional (2006). Orientaciones para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva. [www.mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co)
- Ministerio de Salud (2022). *Resolución 1239 de 2022. Por la cual se dictan disposiciones en relación con el procedimiento de certificación de discapacidad y el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad.* Autor.  
[https://www.minsalud.gov.co/Normatividad\\_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%20No.%201239%20de%202022.pdf](https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%20No.%201239%20de%202022.pdf)
- Morales, M; y Sandoval, A. (2017). El derecho a la inclusión y la igualdad dentro del salón de clase. *Hechos y derechos*, 1 (39).  
<https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/11261/13226>
- Moreno, B. (2020). *Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, desde la percepción del docente de zona rural.* [Tesis doctoral]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador
- Moreno, M. (2010). Cómo leer con y para niños en situación de discapacidad. En Fundalectura, ed. *Memorias del 9° Congreso Nacional de Lectura: Los niños son un cuento. Lectura en la primera infancia.* Fundalectura. Colombia.
- Muñoz Borja, P. (2006). *Construcción de sentidos del mundo de la discapacidad y la persona con discapacidad. Estudios de casos,* Cali: Universidad del Valle.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2022). Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://www.ohchr.org/es/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2020). Foro Internacional sobre equidad e inclusión en la educación - Todas y todos los estudiantes cuentan. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372651\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372651_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-- UNESCO (2017). Guía para asegurar la inclusión y equidad en la educación. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2015). Agenda para el Desarrollo sostenible. Objetivos para el Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro:* presentación general de la 48° reunión de la conferencia internacional de educación. CIE.unesdoc.unesco.org.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2013). Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la Educación Uniforme de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los derechos humanos. [https://reeducationinclusiva.org/wp-content/uploads/2016/03/A\\_HRC\\_25\\_29\\_SPA.pdf](https://reeducationinclusiva.org/wp-content/uploads/2016/03/A_HRC_25_29_SPA.pdf).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (ONU) Unesco (2008). La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro, documento de referencia. Autor.

- [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa)
- Pabón, R. (2011). La inclusión educativa. ¿Realidad o utopía? [http://www.academia.edu/4182317/la\\_inclusi%c3%93n\\_educativa\\_uto%c3%8da\\_o\\_realidad](http://www.academia.edu/4182317/la_inclusi%c3%93n_educativa_uto%c3%8da_o_realidad).
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca, S.A.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación Inclusiva. *Revista de Educación*. 327, 11-32.es.scribd.com.
- Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR (2020). *Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones*. Secretaría de Educación de Bogotá. [https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/sites/default/files/11---PRESENTACION--LOS-PIAR.pdf](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/11---PRESENTACION--LOS-PIAR.pdf)
- Ramos, Juan. (1998). *Enseñanza de la comprensión lectora a personas con déficits cognitivos*. Universidad Complutense de Madrid. España.[www.researchgate.net](http://www.researchgate.net).
- Resolución 2565 (2003). Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.<https://www.mineducacion.gov.co/portal/ejes-tematicos/Normas-sobre-Educacion-Preescolar-Basica-y-Media/85960:Resolucion-2565-de-October-24-de-2003>.
- Ramos, G. (2008). La dimensión axiológica de la formación del ingeniero: un reto frente a la globalización neoliberal. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE TELEMÁTICA Y TELECOMUNICACIONES. 5., Disponible en <http://www.cujae.edu.cu/eventos/convención/sitios/cittel>.
- Riaño, D. (2012). La escritura en la escuela de personas con discapacidad intelectual. *Enunciación*, (17)1, 95-107. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/4230/5898>
- Rodríguez, C. (2018). *La diversidad funcional: Estrategias didácticas en una perspectiva teórico conceptual de educación inclusiva*. [ Tesis doctoral]. Universidad Católica Andrés Bello. Venezuela.
- Rodríguez., D. (2021). *Educación holística de la práctica pedagógica de los niños con discapacidad cognitiva*. [Tesis Doctoral] Universidad Pedagógica Experimental Libertador <https://espaciodigital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/download/241/240>.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. [https://cesaraguilar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2775690/rodriguez\\_gil\\_01.pdf](https://cesaraguilar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2775690/rodriguez_gil_01.pdf)
- Rodríguez, M., y Arroyo, M. (2015). Las TIC al servicio de la inclusión educativa. *Digital Education Review*. Retrieved from <https://revistes.ub.edu/index.php/der/index>.
- Ruiz, G. Miguel. A. (2008). Las humanidades como experiencia de comprensión en la formación universitaria. *Revista Educación y Pedagogía*. Universidad de Antioquia(Colombia), n. 34, <http://ayura.udea.edu.co/drupal/?q=node/708>.
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sandoval, F. (2023). Educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual desde las prácticas pedagógicas en educación básica primaria en Colombia.

- [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. <http://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/download/498/476>.
- Sarlé, P. (2010). *La inclusión del juego en las salas de educación infantil: espontaneidad y regulación*. Argentina.
- Sarto, M. y Venegas, M. (2009). *Aspectos clave de la educación inclusiva*. (1ª.Ed.).KADMOS.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012). Programa de fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. [https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Datos\\_pfeeie\\_2012.pdf](https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Datos_pfeeie_2012.pdf)
- Shakespeare, T. (2013). The social model of disability. En Leonard Davis (Ed.), *The Disability Studies reader*, (pp. 214-221). Routledge.
- Smith, F. (1989). Comprensión de la lectura. *Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Editorial Trillas.
- Stefanini, M. (2004). Grados de Afectación de la discapacidad intelectual características de cada grupo. <http://discapacidadintelectual09.blogspot.com.es/2009/06grados-de-afectacion-de-la-discapacidad.html>. 25/11/2017
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Primera (edición en español). Editorial Universidad de Antioquia. Colombia. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Suárez, I. (2020). *Competencias docentes en la inclusión de estudiantes con discapacidad en el contexto educativo rural*. [Tesis doctoral]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador
- Teberosky, A. (1989). *Didáctica e intervención en el aula del lenguaje escrito*. [Conferencista]. La Lectura, V Simposio de Escuela de Logopedia y Psicología del Lenguaje. Salamanca, España. <file:///C:/Users/DianaAC/Downloads/DialnetDesarrolloDelAprendizajeDeLaEscrituraEnAlumnosYAlu-126277.pdf>.
- Tezanos, J. (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Sistema.
- Trinidad, A.; Carrero, V. y Soriano, R. (2006). Teoría Fundamentada, “Grounded Theory”: La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. Colección “Cuadernos Metodológicos”, Nº 37. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2016). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*. 5ta edición. Caracas, Venezuela: FEDUPEL.
- Uribe, L. y Franco, S. (2020). Fonoaudiología y equinoterapia: efectividad para el desarrollo de lectura y escritura en personas con discapacidad cognitiva. *Revista*

- Lasallista de Investigación*, (17) 2, 27-40.
- Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: hacia una nueva perspectiva basada en los derechos humanos. *Revista In Jure Anáhuac Mayab*, (1) 2, 143-158. [http://anahuacmayab.mx/cominst/injure/2/7\\_modelo.pdf](http://anahuacmayab.mx/cominst/injure/2/7_modelo.pdf).
- Villegas, M. (2001). La construcción de conocimiento y la subjetividad en el escenario del aula de clases. *Revista de Pedagogía*. Caracas, v.22, n. 63. 133-144. (Universidad Central de Venezuela).
- Zavala, V. (2009). La literalidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En Daniel Cassany (Coord.), *Para ser letrados* (pp. 23-35). Paidós.

## ANEXOS

## Anexo A-1 Guion Entrevista

### ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

(Para docentes seleccionados como informantes clave para el estudio)

La siguiente entrevista hace parte de una investigación Doctoral, direccionada hacia la construcción de aportes teóricos para el desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura en estudiantes con discapacidad cognitiva integrados al aula regular. La información suministrada será manejada con estricta confidencialidad y tomada con el único propósito de cumplir con el objetivo del presente estudio.

FECHA \_\_\_\_\_  
 INFORMANTE CLAVE: \_\_\_\_\_

<b>Caracterización de los informantes clave (IC)</b>	<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA:</b>	
	<b>FORMACIÓN ACADÉMICA</b>	
	<b>EXPERIENCIA DOCENTE:</b>	
	<b>SEDE:</b>	
	<b>GRADO:</b>	
<b>PREGUNTAS</b>		<b>RESPUESTAS</b>
1.	¿Qué entiende Ud. por educación inclusiva?	
2.	¿Qué diferencia encuentra Ud. entre los propósitos de la integración e inclusión educativa en el aula regular?	
3.	¿De qué manera cree Ud. que los protocolos de atención y adecuación curricular que se realiza para la atención a la diversidad contribuyen a su labor pedagógica?	
4.	¿Cuáles son las principales dificultades que ha tenido para atender estudiantes con discapacidad cognitiva?	
5.	¿De qué manera apoya a estudiantes con discapacidad cognitiva que presentan dificultad en lectura y escritura?	
6.	¿Qué métodos en lectura y escritura ha utilizado como herramienta pedagógica para fortalecer estos procesos con este tipo de población?	

7.	¿De qué manera cree Ud. que se mejoraría la atención a estudiantes con discapacidad cognitiva en el aula regular?	
8.	¿Qué opina acerca de las políticas actuales de inclusión educativa en Colombia?	
9.	¿Qué otras políticas educativas cree Ud. que se deben implementarse en Colombia para los estudiantes con necesidades Educativas?	
Entrevistador: _____		

## Anexo A-2 Guion Observación

### GUÍA DE OBSERVACIÓN EN CLASE

**OBJETIVO:** Identificar algunos elementos clave que permitan determinar el ejercicio pedagógico que el docente realiza con estudiantes de discapacidad cognitiva, con el fin de construir aportes teóricos para el desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura en estudiantes integrados al aula regular.

FECHA \_\_\_\_\_

INFORMANTE CLAVE: \_\_\_\_\_

<b>Caracterización de los informantes clave (IC)</b>	<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA:</b>			
	<b>FORMACIÓN ACADÉMICA</b>			
	<b>EXPERIENCIA DOCENTE:</b>			
	<b>SEDE:</b>			
	<b>GRADO:</b>			
<b>Organización física en el aula</b>				
<b>No.</b>	<b>Aspectos a Evaluar</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>Observaciones</b>
1.	El estudiante se encuentra ubicado cerca del docente			
2.	El estudiante se encuentra integrado junto con el grupo de compañeros.			
<b>Didáctica de la clase</b>				
3.	El docente motiva o despierta interés en el estudiante hacia el aprendizaje.			
4.	El docente explica de manera clara la actividad			
5.	El docente emplea material de apoyo (simbólico, concreto).			
6.	El docente utiliza un método para la enseñanza de la lectura y escritura.			
7.	El docente utiliza más de una estrategia pedagógica para explicar la actividad.			
8.	El docente hace uso de herramientas digitales para la enseñanza			
<b>Seguimiento de Aprendizaje</b>				
9.	El docente realiza retroalimentación al estudiante de la actividad.			
10.	La actividad realizada demuestra un grado de aprendizaje adquirido por parte del estudiante.			
11.	El docente destaca los logros del estudiante en cada una de las actividades.			
Observador: _____				

## **Anexo- A3**

### ***Constancias de Validación de Instrumentos***

REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO

Quién suscribe, Dr. Oscar Blanco Gutiérrez, con título de postgrado en Doctor en Pedagogía, a través de la presente, manifiesto que he validado los instrumentos elaborados por el ciudadano **Diana** Cristina Acevedo Castellanos **para** el Trabajo de Grado cuyo título es Desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura en estudiantes con discapacidad cognitiva integrados al aula regular. para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación

Considero que los instrumentos presentados reúnen los requisitos de: Coherencia de los ítems con los objetivos, pertinencia, redacción y validez interna (de contenido)

En San Cristóbal, a los 13 días del mes de marzo de 2024



Firma  
Dr. Oscar Blanco Gutiérrez  
C.I. 3836474

## Anexo A-4 Protocolo de Información

### Entrevistas

CÓDIGOS/CITAS	DIMENSIONES	SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS EMERGENTES
<p>IC1 es para los niños que tienen ciertas discapacidad o habilidades especiales incluirlos en la formación de los niños que no tienen así ninguna especie de retardo, si alguna incapacidad.</p> <p>IC2: Es donde llegan los niños, a los colegios por alguna discapacidad cognitiva o de otro tipo.</p> <p>IC3: Es un modelo que pretende o que busca atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos según el caso.</p> <p>IC4: Oportunidades que se le da a los niños que o tienen las mismas capacidades o el mismo ritmo de aprendizaje</p> <p>IC5: Es tener en cuenta todos aquellos niños que tienen una discapacidad o tienen alguna problemática de aprendizaje se deben integrar al aula igual como los demás niños</p> <p>IC6: garantizar el derecho de la educación de todos los estudiantes independiente mente de sus condiciones cognitivas o discapacidades que presenten</p>	<p>Concepciones de Inclusión</p>	<p>Inclusión de niños con discapacidad cognitiva integrarlos al aula regular</p>	<p>LOS NIÑOS CON DISCAPACIDAD COGNITIVA ATENDIDOS EN EL AULA REGULAR POR UN DOCENTE ORIENTADO Y ACTUALIZADO</p>
<p>IC1: integración para mí es que todos trabajen en si en lo mismo. La inclusión es tratar de que el niño que tiene habilidades especiales poderlo acercar lo más que se pueda a lo que están trabajando los otros</p> <p>IC2: en la inclusión niños que tienen alguna discapacidad cognitiva, se presenta más que todo por discapacidad cognitiva en los niños que llegan a las aulas regulares y la integración es el grupo de niños que llegan sin ninguna discapacidad.</p> <p>IC3: la integración es unificar personas sin tener en cuenta su parte cognitiva, en este caso la educación; mientras que la inclusión si tratamos de atender las necesidades cognitivas que tiene el estudiante.</p> <p>IC4: Integración es permitir integrara todos los niños que presentan dificultades dándoles la misma</p>	<p>Integración e inclusión</p>		

oportunidad que los niños con talentos excepcionales y la inclusión educativa es permitir que estos			
---	--	--	--

<p>niños se desarrollen dentro de un aula regular.</p> <p>IC5: Integración es tener en cuenta todas las necesidades de los niños y así mismo atenderlos, en cambio la inclusión tiene que ser los niños que tienen alguna dificultad, algo marcado en su aprendizaje, llámese discapacidad</p> <p>IC6: integración pues es que todos convivan o permanezcan incluidos dentro del aula regular o sea todos están recibiendo la misma educación. la inclusión corresponde a que esa integración tenga en cuenta las necesidades educativas especiales que requiere el estudiante.</p>			
<p>IC1: Los protocolos de adecuación curricular para la incorporación de estudiantes con discapacidad cognitiva al aula regular yo creo que no sirven de mucho, se hace una adaptación curricular con los conocimientos del docente y lo que se necesitaría sería una adecuación por parte de los especialistas que saben y no de nosotros que estamos ensayando con lo que de pronto les sirve.</p> <p>IC2: No creo que ayuden mucho ya que no hay una maestra que nos guíe, sigamos un conducto regular con aquellos niños que verdaderamente necesitan el apoyo de nosotros.</p> <p>IC3: son muy importantes y marcan una diferencia muy grande, teniendo en cuenta que así hablemos de un término como tal, en general se aborda de diferentes maneras según el caso.</p> <p>IC4: Están en proceso de construcción, no ha sido mucho el aporte cada docente nos corresponde buscar las estrategias para hacer este trabajo</p> <p>IC5: nos falta a nosotros mucho porque tiene que haber una formación para que los niños que llegan al aula con esas dificultades se puedan atender e integrar con los demás. Toca estar indagando e investigando como se puede acomodar las temáticas para el niño que llega porque vaya uno y se equivoque en esas tareas</p> <p>IC6: una cosa es lo que dicen los decretos y otra cosa es lo que sucede realmente en el aula. Es muy difícil poder atender esa diversidad no solo lingüística sino también</p>	<p>Apoyo para las adecuaciones curriculares</p>	<p>El docente del aula regular capacitado y con apoyo para la inclusión</p>	

<p>cognitiva y de capacidades que tiene los estudiantes sobre todo donde las aulas hay aproximadamente 45 estudiantes de los cuales todos tienen maneras diferentes de aprendizaje.</p>			
<p>IC1: bastante lo que hace falta para la inclusión, hay cosas que uno no entiende y no sabe cómo manejar, cosas que uno se siente como atado y como que verdad uno tiene como un camino, como algo que uno puede resolver a favor de los niños, no tiene de dónde cogerse.</p> <p>IC2: La falta de apoyo de la institución, de secretaria de educación ya que no mandan ningún maestro de apoyo para más o menos atender a una población demasiado alta.</p> <p>IC3: los recursos definitivamente uno como se dice coloquialmente trabaja con las uñas y en segundo lugar el tiempo que es muy reducido para dedicarle a este tipo de población como tal, y el número de estudiantes. Pero también considero que está la actitud, como la buena voluntad de ayudar a aquellas personas que la requieran.</p> <p>IC4: Una gran barrera la no aceptación por parte de los padres de que sus hijos presentan ciertas limitaciones, dos el número de estudiantes que manejamos por aula son demasiados, teniendo en cuenta que son niños que presentan discapacidades y que necesitan una mayor atención a veces no se le puede dar todo el apoyo correspondiente. La verdad no ha sido mucho el aporte.</p> <p>IC5: La falta de conocimiento porque tengo una niña en el salón que tiene discapacidad cognitiva leve, la mamá la ha llevado a terapias y me ha tocado investigar acerca de estimulación cognitiva que es lo que la mamá me dice que le hacen allá, pero tengo otra niña tiene 11 años y es la hora que ni desde orientación, ni la mamá ni el familiar, ni yo no he podido aprender a leer ni escribir</p> <p>IC6: La mayor dificultad que hay es porque uno carece de herramientas; la política de inclusión lo único que hacen es brindarles el cupo a los estudiantes en el aula, pero no hay una capacitación y orientación propia por parte del MEN que diga frente a ciertas dificultades, en tal</p>	<p>Dificultades para la inclusión</p>		

<p>asignatura se puede hacer esto, o que haya un acompañamiento por parte de la Secretaria de Educación o del Ministerio que le permita responder con esa diversidad que se encuentra en el aula</p>			
<p>1C1: Realizamos lecturas de cada fonema. Insistimos en que el estudiante reconozca la forma como este pronuncia.          IC2: La lectura de cada niño se va dando de forma individualizada. Cada uno va a su ritmo.          IC3: A partir del nivel de lectura en el que se encuentra cada estudiante se realizan las prácticas de los fonemas. Esto surge del diagnóstico          IC4: Empleamos lecturas sencillas, que ellos puedan entender          IC5: Utilizamos estrategias de lectura que les permitan recordar a partir del ritmo          IC6: Se le diseñan guías sencillas en las que ellos puedan asociar la imagen con la palabra y así poder leerlo por asociación.</p>	<p>Actividades de lectura</p>	<p>Modelos de lectura y escritura</p>	<p>ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA PARA NIÑOS CON DISCAPACIDAD COGNITIVA</p>
<p>1C1: En sus cuadernos de forma particularizada, como le expliqué, se les van dando asignaciones de escritura, a las que se les va haciendo seguimiento. IC2: Se les presentan textos en copias, que luego los niños deben escribir, siguiendo el modelo en su cuaderno.          1C3: cada niño tiene necesidades de escritura diferentes. Por eso los ejercicios de escritura también lo son. Se trabajan los aspectos de las grafías y su diferenciación para atender a las normas de ortografía y gramática.          1C4: Los ejercicios de escritura son más sencillos. Si los demás están construyendo palabras u oraciones. Los niños con discapacidad están identificando grafías reproduciendo su forma. Para ello empleamos colores o juegos.          1C5: El método pimienta ha resultado de gran ayuda. Al tratarse de hacer lecciones diferentes, que contengan ritmo, esto los motiva. Las lecciones se hacen según la capacidad del estudiante. IC6: Las actividades de escritura son más simples. Pero no estoy segura que sean las más apropiadas. Se simplifican para que las realicen. Sin embargo, no sé si con ello aprenden.</p>	<p>Actividades de escritura</p>		

<p>1C1: La evaluación de la lectura suele realizarse en voz alta, al realizarlo a todo el grupo a través de las cartillas diseñadas y los ejercicios dispuestos en el tablero.</p> <p>1C2: Cuando los niños presentan una</p>	<p>Evaluación de la lectura</p>	<p>La evaluación en los procesos de lectura y escritura</p>	
---	---------------------------------	---	--

<p>discapacidad tiene resistencia a leer, por eso es mejor llamarlos aparte y tomarles la lección por separado.</p> <p>1C3: La evaluación de entrada permite reconocer las dificultades en los estudiantes. Esas son las que trabajamos en la clase en las actividades de lectura.</p> <p>1C4: La evaluación se realiza a partir de las competencias que el estudiante con discapacidad evidencia que logró. Estas no se realizan con la misma rigurosidad que la de los estudiantes regulares.</p> <p>1C5: La evaluación es progresiva porque a veces olvidan lo alcanzado en la lectura y hay que volver a evaluar el mismo aspecto las veces que se requiera.</p> <p>1C6: A algunos estudiantes se les dificulta Por eso la evaluación es muy sencilla. No reconocen los fonemas y su combinación. Entonces se les evalúa de la asociación que hacen con una imagen.</p>			
<p>1C1: Se revisan sus pequeñas producciones de forma individual. Sus actividades de escritura son diferentes a las del resto de los niños</p> <p>1C2: La escritura en este nivel es muy sencilla. Parte de los grafemas y de su combinación. Se toma en cuenta que logren realizarlos y diferenciarlos.</p> <p>1C3: La escritura suele variar en cada niño. Algunos logran reconocer el alfabeto completo. Otros, solo reconocen algunas grafías. Entonces su evaluación se hace de forma individualizada.</p> <p>1C4: Las actividades de evaluación de la escritura se hacen a partir de ejemplos que a ellos les resulten familiares porque ya se trabajaron en la escuela o porque los reconocen de su entorno.</p>	<p>Evaluación de la escritura</p>		

<p>IC5: La evaluación de la escritura se realiza a partir de las lecciones trabajadas. Siempre se evalúan ejemplos similares en la construcción de textos, en este caso a partir del método Pimienta.</p> <p>IC6: Los ejercicios para evaluar la escritura son muy sencillos, más que los que llegan a trabajarse con los niños regulares. Sin embargo, a veces los niños con discapacidad cognitiva no logran realizarlos porque algunos lo logran hablar.</p>			
<p>IC1: Con copias, con la ayuda del tablero haciendo el ejercicio de fonema – grafema, con copias.</p> <p>IC2: Se maneja con ellos un programa especial, en mi caso se coge individualmente</p> <p>IC3: De no haber diagnóstico sujeto a la valoración que hago y el diagnóstico que yo realizo en el salón, voy atendiendo la necesidad desde donde</p>	<p>Apoyo a los estudiantes incluidos al aula regular</p>	<p>Enseñanza inclusiva</p>	<p>LA ATENCIÓN DE LOS NIÑOS CON DISCAPACIDAD COGNITIVA AMPARADOS POR POLÍTICAS</p>

<p>sea necesaria según el caso que se presente</p> <p>IC4: con un lenguaje más sencillo, igual que los otros estudiantes</p> <p>IC5: En el caso de esta niña le tengo un cuaderno aparte y tengo varios métodos le he aplicado el método pimienta ahorita me sugirieron otro, que es el de los 40 días, me toca otra porque eso depende también como llegue ella su estado y a veces se le olvida.</p> <p>IC6: Yo los apoyos haciendo guías muy simples con imágenes y palabras, pero la inclusión realmente termina convirtiéndose en una exclusión. Hay estudiantes donde no se puede hacer un trabajo colaborativo porque no escriben sino hablan y los otros estudiantes tampoco los incluyen.</p>			<p>PÚBLICAS DIRIGIDAS AL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA</p>
--	--	--	---

<p>IC1: talleres que la secretaria le dictarana uno como docente para eso y fuera de eso hubiera una persona que le ayudara en el aula para estas cosas sería una gran ayuda. lo veo imposible porque al tener veintipico de niños que no son de inclusión más lo de inclusión con diferentes capacidades o con diferentes formas de inclusión entonces es como muy terrible</p> <p>IC2: Con la colaboración de una maestra que nos vaya guiando si vamos haciendo el proceso bien o que debemos hacer para mejorar en los niños en su aprendizaje</p> <p>IC3: para este tipo de población debería existir personal capacitado, personal profesional que puede atender directamente dichas necesidades.</p> <p>IC4: Uno, bajar el número de estudiantes por aula, y dos recibir mayores capacitaciones para poder desarrollar este trabaja teniendo en cuenta las diferentes discapacidades</p> <p>IC5: Teniendo una capacitación. un seguimiento desde orientación porque de todas formas ella viene cada semanay esta es la hora que ya le pasé la niña yno la podido ver no la ha podido evaluary pues los papas trabajando y no se hapodido. En el caso de la otra niña dediscapacidad cognitiva leve pues lamamita está pendiente y la lleva a parteexterna per falta un seguimiento, unapoyo, una orientación, porque unopuede traer todos los métodos delmundo, y aplicar, pero si uno no estáhaciendo lo correcto.</p> <p>IC6: ...tener una vida digna pero no incluyéndolos en un aula regular donde hay bastante conflictos entre los mismos estudiantes de convivencia en donde la atención realmente no se puede priorizar</p>	<p>Mejoramiento de la atención a los niños</p>		<p>LA ATENCIÓN DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD COGNITIVA AMPARADOS POR POLÍTICAS PÚBLICAS DIRIGIDAS AL</p>
--	--	--	--

<p>hacia ellos</p> <p>IC1: Terrible. no piensan verdaderamente en sacar esos niños adelante, sino que ellos piensan meter a los niños dentro de un aula para que tal vez socialicen, pero no para que ellos como que surjan o salgan de ese problema que ellos tienen o sea acá en Colombia no he visto por lo menos en el aula de nosotros que haya una persona especialista</p> <p>IC2: En nuestro medio no es mucho lo que podamos avanzar ya que tenemos grupos de 35, 40 niños más los niños que llegan con discapacidad.</p> <p>IC3: no me parece las más coherentes dadas las circunstancias de lo que anteriormente expuse que son factores que hay que tener en cuenta y que obviamente el ministerio de educación no ha tenido en cuenta ya sea por ahorro de recursos o por otro tipo de cosas que no benefician para nada a la comunidad</p> <p>IC4: No son las mejores, porque los profesores no estamos altamente capacitados para este trabajo.</p> <p>IC5: En este momento que se están presentando tantos niños con discapacidad y con diferentes problemáticas pues a uno no lo entrenan en la universidad para eso, si acaso lo entrenan es por ahí un brochazo y sale. Pero resulta que cada rato está saliendo leyes, teorías nuevas dificultades, nuevas cosas y uno no está preparado para eso.</p> <p>IC6: Siento que esas políticas no cumplen realmente con la realidad de nuestro país</p>	<p>Políticas de inclusión educativa</p>	<p>Políticas educativas colombianas para la atención de los niños con discapacidad cognitiva</p>	<p>RESPECTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA</p>
<p>IC1: debe haber talleres para docentes, talleres específicos para las distintas</p>	<p>Nuevas políticas educativas</p>		

<p>discapacidades que se presenten por lo</p> <p>menos las más comunes para uno poderlas tratar, tener una persona o dos que le ayuden a uno en el aula</p> <p>IC2: Yo creo que sería bueno tener un lugar o colegios especializados para estos casos.</p> <p>IC3: tratar de priorizar las necesidades y trabajar sobre las prioridades con profesionales que realmente son idóneos en el tema.</p> <p>IC4: Conseguir más especialistas. Sería muy interesante que a las instituciones educativas fueran profesionales en diferentes ramas</p> <p>IC5: Tengo ahorita entendido porque no estoy segura que se ha tomado unas leyes donde dice unos decretos donde está el Piar. Hay desconocimiento por parte de los docentes para tratar este tipo de situaciones</p>			
---	--	--	--

<p>IC6: pienso que los estudiantes los deberían clasificar, abrir centros especiales de acuerdo a sus discapacidades. Por ejemplo, si tienen habilidades para la pintura fortalecer esa parte de la pintura ,si algunos de esos niños pueden tener habilidades para el tejido pues hacer ese tipo de cosas que les fomente más tener una vida digna y no estar en un aula solamente por no quedarse en la casa</p>			
--	--	--	--

## Anexo A-5

### Síntesis Curricular de la Investigadora

#### Síntesis Curricular



### Hoja de vida

Magister en Investigación Social

#### Datos personales

 **DIANA CRISTINA ACEVEDO CASTELLANOS**

 dianacacevedo68@gmail.com

 3204657266

 CR 39B 29A SUR 49  
111631 Puente Aranda

 25 de noviembre de 1968

 Bogotá

 51918959

 Femenino

 Colombiana

 Casada

#### Competencias

Comprensión lectora - ●●●●●  
Analítica - Redacción -  
Investigativas

#### Idiomas

Inglés ●●●●●

#### Perfil

Persona organizada, responsable, con metas claras y trabajo en equipo. Por mi formación académica en investigación social, soy una persona que asume los retos a largo y corto plazo, enfocada en proyectar los conocimientos a los demás.

Soy Magister en Investigación Social Interdisciplinaria con experiencia en docencia de básica primaria. Me destaco por mi capacidad analítica y habilidades investigativas, las cuales aplico para fomentar el desarrollo integral de mis estudiantes. Además, poseo una sólida comprensión lectora que me permite diseñar estrategias pedagógicas eficaces. Estoy comprometida con la educación de calidad y el desarrollo continuo tanto de mis habilidades como de las de mis estudiantes. Busco contribuir significativamente en un entorno educativo que valore la innovación y el aprendizaje constante.

#### Formación

- jun 2008 - sep 2011 **Magister en Investigación Social Interdisciplinaria**  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Teusaquillo  
Investigación Social, pedagogía
- ene 1996 - dic 2001 **Licenciada en Educación para la Infancia con Énfasis en Básica Primaria**  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Teusaquillo  
Licenciada en Básica Primaria - Todas las áreas

#### Experiencia

- sep 2004 - presente **Docente básica primaria**  
Secretaría de Educación de Soacha, Soacha  
Docente básica primaria en IE Buenos Aires e IE Manuela Beltrán - Sede Pablo VI
- abr 2013 - nov 2013 **Profesora de Investigación**  
Fundación Universitaria Juan de Castellanos, Tunja - Boyacá
- feb 2008 - mar 2009 **Asesoría Profesional Docente Básica Primaria**  
Fundación de Educación Superior San José, Soacha  
Asesoría Profesional en básica primaria, por horas catedra
- may 2002 - nov 2002 **Docente de Economía Solidaria**  
Secretaría de Educación de Bogotá, Ciudad Bolívar  
Profesora de los grados 4 y 5 de básica primaria y 6 y 7 de básica secundaria en el Centro Educativo Distrital de Educación básica y media. Arborizadora Alta
- mar 2001 - may 2001 **Docente básica primaria**  
Secretaría de Educación de Bogotá, San Cristóbal  
Profesora de básica primaria, todas las asignaturas.

## Pasatiempos e intereses

- Lectura y Escritura
- Investigación en procesos pedagógicos

## Aptitudes

- Organizativas - Comunicativas - Verbales - Lógicas - Numéricas - Liderazgo

feb 1997 - nov 1997

### Docente grado segundo

Liceo Diego Uribe, San Cristobal

Profesora del grado segundo de educación básica primaria.

## Cursos

abr 2015

### Curso de Extensión Corrección de Estilo Editorial, Corporativa y Académica Nivel I

Aprender la correcta redacción de los documentos, artículos, monografías y tesis.

jul 2005

Programa de Educación Continuada - CAFAM  
Enseñanza extra curricular adulto.

## Certificados

jul 2014

Inducción a Procesos Pedagógicos - SENA  
Actualización en procesos de aprendizaje

### Maria Rosalba Acevedo Castellanos

Contadora - Analista Departamento Financiero - Cámara de Comercio de Bogotá, Rafael Uribe Uribe  
3152215023

## Logros

Implementación de metodologías de aprendizaje a los estudiantes de básica primaria en análisis, investigación y auto crítica de conocimiento recibido.

Puente Aranda, 14 de agosto de 2024