






Experiencias De Procesos En Educación Inclusiva

Angie Tatiana Barón Mora¹
Camila Alejandra Cuevas Martínez²
Paola Andrea Rojas Sáenz³
Adriana Marcela Romero Barón⁴
Claudia Patricia Moreno Cely⁵

Resumen

En Colombia la educación inclusiva ha sido un punto de inflexión dentro de la educación, sin embargo, este proceso ha sido un factor de estudio a causa de las falencias que presenta debido a los parámetros establecidos para la atención o los retos que involucran a los agentes educativos, para alcanzar una verdadera equidad escolar. Es por esto, que se hace necesario explorar la experiencia y evolución del proceso de inclusión en una institución educativa de carácter público de la ciudad de Tunja a partir de un estudio de caso, por medio de la investigación biográfico-narrativa, pues esto permite develar las dificultades que se hacen presentes en las adaptaciones curriculares y el establecimiento de ajustes razonables. Así mismo, evidencia la dificultad existente ante la preparación de la de comunidad educativa para recibir a una persona con discapacidad, lo cual, genera situaciones de acoso y tiene repercusiones en la salud mental que involucran aspectos claves en el bienestar del estudiante.

Palabras clave: educación inclusiva, acoso escolar, currículo, salud mental

¹Institución Educativa Técnica de Panqueba, Colombia
angie.baron@uptc.edu.co
^{2,3,5}Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia
⁴Liceo Nueva Generación

Como citar: Barón, A., Cuevas, C., Rojas, P., Moreno, C., & Romero Barón, A. (2020). Experiencias y evolución de los procesos de educación inclusiva. *EDUCACIÓN Y CIENCIA*, (24). <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11007>



Recibido: 14/05/2020 | Revisado: 10/06/2020
Aprobado: 30/08/2020 | Publicado: 13/11/2020

Experiences of Processes in Inclusive Education

Abstract

In Colombia, inclusive education has been a turning point within education, however, this process has been a study factor because of the shortcomings it presents due to the parameters established for care or the challenges that involve the agents educational, to achieve true school equity. Due this, it is necessary to explore the experience and evolution of the inclusion process in a public educational institution in the city of Tunja based on a case study, through biographical-narrative research, as this allow to reveal the difficulties that are present in curricular adaptations and the establishment of reasonable adjustments. Too, it shows the existing difficulty in training the educational community to receive a person with a disability, wich, generate situations of harassment and have repercussions on mental health that involve key aspects in the well-being of the student.

Keywords: Inclusive education, bullying, curriculum, mental health

Introducción

A nivel mundial se estima que alrededor de 93 millones de niños viven con una discapacidad moderada o severa, de otro lado, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) plantea la educación como un derecho fundamental, no obstante, las tasas de primera inscripción escolar de los niños con algún tipo de discapacidad son bajas y aunque asistan a la escuela, son más propensos de abandonar y finalizar su escolarización prematuramente, por ello, es posible aducir que los niños con discapacidades tienen más probabilidades de no escolarizarse que cualquier otro grupo de niños en la mayoría de países con ingresos bajos y medios (UNESCO, 2017).

Es por esto, que desde hace algunos años mediante la Ley estatutaria 1618 (2013) y el Decreto 1421 (2017), en la educación colombiana se ha llegado a utilizar el enfoque de educación inclusiva, el cual, busca garantizar el derecho a una educación de calidad para todos, centrándose en la población con necesidades educativas especiales o algún tipo de discapacidad. Sin embargo, se ha encontrado que las instituciones educativas, docentes y la comunidad educativa en general, no se sienten preparados para atender esta población o no se logra generar una correcta adaptación al contexto educativo, debido al reto que implica desarrollar los procesos de educación inclusiva.

Particularmente, se tomó como referencia una institución educativa de carácter público de la ciudad de Tunja, en donde se recibe una considerable población de personas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales (Contraloría municipal de Tunja, 2012), para así, conocer cómo ha sido la experiencia y cómo



se realiza el proceso de adaptación, tanto para el estudiante de nuevo ingreso, como para el resto de población educativa, indagando sobre los procesos, sentimientos y vivencias de agentes involucrados con los estudiantes.

Aportes Teóricos

Educación Inclusiva

En primera medida, es pertinente definir la educación inclusiva, ya que enmarca el proceso y desarrollo investigativo de la presente experiencia de estudio. Así pues, en el Decreto 1421 (2017) es concebida como:

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo (p. 5).

Lo anterior se adopta bajo los lineamientos nacionales que reglamentan la ruta y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad, en cuyo decreto se plantea el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), para orientar los procesos inclusivos en los centros educativos. Este, es definido en el Decreto 1421 (2017) así:

Herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción. Son insumo para la planeación de aula del respectivo docente y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) como complemento a las transformaciones realizadas con base en el DUA (p. 5).

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017), en el documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas, para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, plantea, de la misma manera que lo hace Ainscow (2012), que “la inclusión es un proceso, no un resultado” (p.18).

Currículo

Desde otra perspectiva, se hace necesario pensar en los currículos de las Instituciones Educativas y como estos atienden a las necesidades de los estudiantes. En este sentido, de acuerdo a la Ley General de Educación (Ley 115, 1994), se

entiende al currículo como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también, los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional. De esta forma, el currículo de una institución está regido bajo los parámetros del Ministerio de Educación.

Ambiente escolar

El contexto educativo es un escenario que permite generar un clima inclusivo entre sus miembros, pues este conlleva a generar valores que intervienen en la no discriminación escolar (Arnaiz et al., 2017). De esta manera, el aula es una escena articulada y armonizada, de actividades de maestros y estudiantes, la cual concentra las relaciones entre compañeros de clases (Hernández et al., 2018).

Fernández y Carmona (2015) y Del Barrio y Van der Meulen (2016), resaltan que los alumnos con discapacidad son más vulnerables al abuso físico y psicológico, generando situaciones de aislamiento social e indefensión ante la violencia, explotación en el núcleo familiar y en las instituciones educativas donde se desenvuelven. De acuerdo con Monjas et al., (2014) los estudiantes con necesidades educativas especiales son más rechazados, tienen mala reputación social, mantienen una autopercepción negativa, se sienten víctimas de maltratos y sus docentes los consideran menos competentes. Igualmente, tienen menor aceptación social debido a que sus pares realizan nominaciones negativas, demostrando, que no les gusta estar con sus compañeros con necesidad de apoyo educativo, prefiriendo la compañía de otros iguales sin algún tipo de discapacidad.

Salud mental

Desde el punto de vista psicológico, Seligman y Csikszentmihalyi (2000) comprobaron que el estudio de los rasgos positivos, las experiencias de vida, las emociones positivas, las fortalezas del carácter, la familia (Kevin, 2009; Peterson, 2006), el contexto, la escuela y las relaciones positivas, producen efectos significativos y cambios en el bienestar de los individuos con algún tipo de discapacidad, y en sus procesos de inclusión social y educativa.

De igual forma, las situaciones de exclusión representan una gran implicación en el bienestar psicológico y la salud de los estudiantes, sobre todo si se toma en cuenta la declaración constitucional de la Organización Mundial de la Salud que define la salud como un estado de completo bienestar físico, psicológico y social, lo cual, contribuye a que las ciencias desarrollen investigaciones sobre el bienestar psicológico como componente esencial y determinante de la calidad de vida (OMS, 2006).

En este sentido, respecto a la salud mental, es importante mencionar los factores



de riesgo en el área personal y familiar de personas en condición de discapacidad, puesto que son muchas y variadas las dificultades, tanto de carácter institucional, como personal y académico, a las que se enfrentan los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar. Estos dos tipos de factores son indispensables para lograr una adaptación a la escuela y garantizar calidad en los procesos de la educación inclusiva (Álvarez *et al.*, 2012).

De acuerdo a esto, dentro de la dinámica individual existen factores que direccionan el bienestar mental del individuo y que están relacionados con los rasgos personales que pueden generar dificultades en la relación con el entorno, sobre todo, cuando se debe enfrentar a un reto como lo es la educación inclusiva (Deza, 2015). Respecto a la dinámica escolar, Varela y Osorio (2014), mencionan que el contexto escolar es una actividad altamente social donde el aprendizaje se genera a partir del intercambio personal de información y actividades, el cual influye en el desarrollo social del individuo, así mismo, el ambiente escolar brinda herramientas de adaptación, ya sean positivas o negativas. Finalmente, otros elementos psicosociales que determinan el estado de salud de los menores, son los factores de riesgo familiares, puesto que la aplicación de prácticas saludables en el entorno familiar, logra favorecer el adecuado crecimiento y desarrollo mental de los niños (Campos *et al.*, 2011).

Metodología

Método

La presente investigación se planteó desde el paradigma cualitativo que se caracteriza principalmente, porque sus técnicas para la recolección de información son flexibles y en virtud de los fines a los que se orienta. Además, su procedimiento es inductivo y su objetivo se centra en la captación y reconstrucción de significados para aportar positivamente a la calidad y mejora de la práctica educativa y el bienestar de la población participante (Bolívar *et al.*, 2001).

El método utilizado fue hermenéutico, pues al tener un enfoque interpretativo, proporciona una nueva forma de comprender los discursos e interpretar la experiencia humana, es decir, como lo menciona Ríos (2018), “cada discurso es un relato y cada relato es una narración que articula la experiencia del que la expresa, y este relato es susceptible de ser convertido en una unidad lingüística llamada texto” (p. 54).

Así pues, se hace uso de la investigación biográfico-narrativa, la cual, se concibe como una herramienta que ayuda a dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción, otorgando importancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a las formas como los humanos viven y dan significado al mundo de la vida, mediante el lenguaje (Bolívar *et al.*, 2001).

Muestra

La muestra fue compuesta por una estudiante con discapacidad, su madre de familia, su docente de apoyo, la docente de aula, y uno de sus compañeros de clase de una institución educativa de carácter público de la ciudad de Tunja.

La estudiante es una menor de 12 años que cursa cuarto de primaria en una institución educativa de carácter público de la ciudad de Tunja y presenta una parálisis cerebral diparésica causada por hipoxia posnatal. Vive con su madre de 42 años quien es auxiliar de panadería y su abuela materna, puesto que su figura paterna es ausente y no tiene hermanos. Su situación socioeconómica no es favorable, debido a que la madre es quien sustenta el hogar y no tienen muchos ingresos.

Instrumentos

Por su parte, las entrevistas biográficas y semiestructuradas, fueron los instrumentos que dieron paso a la consolidación del estudio de caso instrumental y posterior análisis del proceso inclusivo desarrollado. Las entrevistas biográficas son consideradas como la base de la metodología biográfica, las cuales requieren un dialogo abierto, pues consisten en reflexionar y recordar algunos episodios de la vida, donde la persona cuenta cosas de acuerdo a su vida profesional, familiar o afectiva, entre otros aspectos (Bolívar *et al.*, 2001). Igualmente, se desarrollaron entrevistas semiestructuradas, las cuales exigen contar con información acerca no sólo de las funciones y experiencias de los entrevistados, sino de los temas que son significativos en la responsabilidad y labor que realizan los informantes (González, 2013).

Procedimiento

En primer lugar, se planificaron las entrevistas a partir de la lectura de contexto, el caso particular y la teoría revisada, con el fin de ajustar las preguntas y las categorías de manera adecuada para la investigación. En seguida, se procedió a hacer la elección de los participantes, los cuales deberían estar involucrados de manera directa o indirecta en el proceso de inclusión de la institución educativa, por ello, se vincularon a estudiantes, docentes y padres de familia, de manera que contribuyeran significativamente al objetivo de la investigación. Posteriormente, se realizó la aplicación de las entrevistas. En cuanto al análisis de las mismas y el estudio de caso mencionado, se asume una postura de análisis y de reconstrucción de sentido, ya que, como lo menciona Demaziére y Dubar (2010), no basta aludir a la teoría con citas descontextualizadas, ni tampoco regenerar las entrevistas transcritas, dejando al lector que saque sus conclusiones, sino que se necesita de una postura analítica que busque producir sentido a partir de la exploración de las entrevistas de investigación de un modo metódico y organizado.



Resultados

Si bien es cierto, la educación inclusiva debe asegurar el bienestar, el aprendizaje, la permanencia, la sana convivencia, el diseño y ejecución de adaptaciones a las que haya lugar para que un estudiante pueda formarse exitosamente, se convierte en un proceso que para muchas instituciones educativas es complejo realizar, ya sea por falta de, capacitación, personal, recursos o por el hecho de tener que luchar contra aquellos imaginarios que impiden ver la discapacidad sin limitaciones. Es por lo anterior que, de acuerdo al proceso investigativo realizado y partiendo del propio discurso de los agentes educativos, se buscó conocer la experiencia del proceso de educación inclusiva, evidenciando, las estrategias empleadas, rutas de acción seguidas, adaptaciones aplicadas, entre otros aspectos, que serán reflejados y analizados en detalle en el presente apartado. Además, seguirá el orden de acuerdo a las categorías establecidas anteriormente.

Educación Inclusiva

Es evidente que los apoyos y ajustes académicos que la estudiante requiere, deben apuntar a su independencia, su libre movilidad y el establecimiento de adaptaciones para las asignaturas que requieren trabajo físico y motriz grueso, por ejemplo, en el caso de educación física. Sin olvidar las estrategias que garantizan el bienestar emocional personal y social encaminadas al logro de la participación, la socialización, la autoestima y la seguridad en ella misma. Así pues, al respecto la docente de inclusión ¹refiere:

anteriormente se le llevaba al salón en la clase de educación física y se le dejaba un taller para que desarrollara, pero ahora, en diálogo con la profesora, se busca que la involucren en las actividades o juegos que estén realizando de manera que se generen los procesos de inclusión [E4].

Como es evidente, la institución trabaja para que los estudiantes con discapacidad adelanten un proceso pertinente, equitativo y que los favorezca. Pese a ello, se presentan algunas dificultades. Uno de los inconvenientes evidenciados lo refiere la madre de la estudiante: “desde que la niña empezó a estudiar siempre ha sido difícil, sobre todo por su movilización, porque de una u otra manera ella siempre necesita de alguien para poder dirigirse al colegio y para volver a la casa”, además, afirma que: “la coordinadora que estaba no la quería recibir porque no había rampas y podía ser riesgoso para mi hija. Sin embargo, insistimos puesto que era el colegio más cercano a nuestra casa” [E2].

Bien sabido es, que la norma dispone la responsabilidad de la inclusión real y efectiva de las personas con discapacidad a las entidades públicas del orden nacional, departamental, distrital y municipal, en el marco del Sistema Nacional

1. Docente que dirige los procesos de inclusión escolar en la institución educativa (Denominación institucional).

de Discapacidad, debiendo asegurar que todas las políticas, planes y programas, garanticen el ejercicio total y efectivo de sus derechos de manera inclusiva (Ley 1618, 2013). De manera, que los centros educativos no tienen excusa para imposibilitar el ingreso y permanencia de los estudiantes, en cambio, deben diseñar estrategias que les permitan formarse en un ambiente ameno, participativo, igualitario y libre de discriminación.

En ese sentido, razón tiene Skliar en sus planteamientos cuando afirma que la práctica educativa, las relaciones sociales y la escuela en sí, develan episodios frecuentes de exclusión: diferencialismo (Skliar, 2008). Pues, como refiere un compañero de clase de la menor a la pregunta de cómo cree que sería tratado si tuviera alguna discapacidad, afirma “Yo creo que mis compañeros me tratarían mal, no todos, pero sí se burlarían de mí o me dirían cosas feas” [E5]. Además, la docente de aula refiere “He notado que la estudiante presenta problemas con algunos compañeritos, a veces le hacen el feo y son groseros con ella, y no quieren hacerse en grupo” [E3]. Es así, como la escuela no sólo debe centrarse en mitigar las barreras físicas, también morales y actitudinales, que muchas veces hacen más daño del que haría, en este caso, no tener una rampa de acceso, pues ocasionan tienen repercusiones en la salud mental que trascienden a todas las esferas de la vida.

Currículo

De acuerdo al MEN (2017), se afirma que “necesitamos una escuela centrada en el estudiante, en sus fortalezas, habilidades y potenciales; alejarnos de la carencia y el déficit para acercarnos a la persona”. (p.50). No obstante, hay ocasiones en las que los planteamientos no suelen llevarse a la práctica de forma efectiva, ello se evidencia en la expresión de un compañero, en la que menciona que “en educación física, ella no hace lo que nosotros hacemos porque no puede y por eso la profe la pone a pintar o hacer otra cosa en el salón” [E5]. En consecuencia, se hace necesario establecer adaptaciones curriculares que garanticen la participación de la menor en todas las actividades y áreas que la institución imparte dentro de su plan de estudios. De igual manera, se toma como referencia lo mencionado por la docente de apoyo, donde afirma que:

como institución educativa siempre velamos por la calidad de la educación a nuestros estudiantes, para esto los docentes se dan a la tarea de conocerlos, de identificar sus capacidades y habilidades, de formular actividades y estrategias que les sirvan a todos, ellos han recibido capacitaciones en diferentes temas, que les permiten crear nuevas herramientas y realizar las adaptaciones a los contenidos y evaluaciones [E4].

Así mismo, es responsabilidad de todos los agentes educativos establecer planes y estrategias de intervención, retomando el Decreto 1421 (2017), donde se establece



como primordial generar los espacios para que la menor se desenvuelva de manera adecuada, para esto se toma lo expuesto por la docente de apoyo con respecto a las garantías de educación que le brindan al estudiante y a la implementación del PIAR, ella afirma:

el PIAR aún está en construcción. Con la madre de familia, al inicio, se le realizó una visita domiciliaria y se le dio a conocer la realización de adaptaciones y se le comunicó el objetivo del PIAR, pero todavía se está adecuando y construyendo de acuerdo a la necesidad de la niña [E4].

La elaboración corresponde a los logros que la estudiante debe alcanzar de acuerdo a sus capacidades, estableciendo estrategias de enseñanza y eliminando barreras que imposibiliten su proceso educativo, en la que participan todos los involucrados, apuntando hacia el mismo objetivo. Es por esto que, se debe realizar una caracterización educativa de la estudiante, donde dichos procesos se desarrollen desde el cerco de la comprensión integral, de la humanidad y no centrados en el déficit (MEN, 2017).

Igualmente, respecto a las adaptaciones generales, estas no solo se deben realizar a los lineamientos y estándares de contenido, también, hacen parte fundamental para la movilidad de la niña, pues, la adecuación de los espacios e infraestructura dentro de la institución garantiza su adecuado desplazamiento, lo cual hace parte del currículo. Se retoma lo mencionado por la madre de la niña donde expone “Pues construyeron dos rampas, una entrando, en la puerta y otra para bajar al patio, entonces creo que no tiene tanta dificultad en ese sentido” [E2], de esta manera, se eliminaron las barreras estructurales. No obstante, es importante mencionar que aún faltan aspectos por adecuar, tales como la implementación de baños y pupitres escolares de acuerdo a la necesidad de la estudiante.

Ambiente Escolar

Como elemento indispensable en el proceso de educación inclusiva, la posición que asume la institución educativa va a trascender de manera significativa, tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como en las relaciones escolares interpersonales. La docente de apoyo refiere:

Como institución se busca garantizar la educación inclusiva, por esto, se realizan jornadas como actividades que permitan la identificación de nuestras individualidades, el reconocimiento de la otredad y el valor de cada uno como ser diverso ... En las actividades participan los docentes y estudiantes, de manera que se promueva el respeto en toda la institución [E4].

El Colegio, en la medida que sus recursos lo permiten, ha tomado las medidas necesarias para garantizar el proceso de adaptación de la estudiante, teniendo en cuenta los elementos básicos para cumplir los requisitos sugeridos desde el MEN

De este modo, Arnaiz *et al.* (2017) proponen que el espacio escolar debe contar con las condiciones necesarias y adecuadas a las características individuales de los estudiantes, donde la diversidad de valores y la flexibilidad son elementos indispensables en un contexto íntegramente inclusivo.

La docente de aula, como agente educativo fundamental, presenta algunas conductas que favorecen la adaptación de la estudiante en la institución, la docente de apoyo reporta que “La profesora titular está pendiente de la estudiante, es paciente y propone actividades que sean también de beneficio para ella y todos los estudiantes, sus estrategias son enfocadas a favorecer los procesos, tiene en cuenta el diseño universal de aprendizaje” [E4]. En este sentido, Rivero (2017), enfatiza en la importancia que tienen los docentes, alumnos con o sin discapacidad y demás personal, en el proceso de adaptación, tanto de la estudiante en el ambiente escolar, como la comunidad educativa hacia la estudiante.

Respecto a la convivencia escolar, es evidente la presencia de acoso escolar hacia la estudiante con discapacidad por parte de sus pares, el cual se fundamenta con acciones psicológicas, tales como ignorarla en las actividades grupales o realizar comentarios con la intención de ofenderla. La estudiante comenta:

Una vez mi profe nos dijo que teníamos que organizar un baile para la izada de bandera y, como no puedo bailar, mis compañeros me empezaron a decir cosas feas y se reían de mí porque me puse a llorar, lo único que yo quería hacer era irme para mi casa y le dije a la profe que llamara a mi mamá porque me quería ir [E1].

Esta situación de acoso sucede con frecuencia en las instituciones educativas, al respecto, Rodríguez, N. (2018) y Rodríguez, E. (2019) manifiestan que los estudiantes con algún tipo de discapacidad tienden a sufrir de bullying por parte de sus compañeros de clase, ya que son percibidos como diferentes y distintos a los agresores.

Sin embargo, la estudiante cuenta con algunos lazos sociales que le permiten desarrollarse de manera funcional dentro de la institución educativa, por ejemplo, el compañero de clase manifiesta “Cuando me la paso con mi compañera en recreo, me hace muy feliz porque la veo sonreír y alegre como los demás niños” [E5]. Es importante resaltar estas situaciones donde la menor no recibe algún tipo de discriminación, pues benefician la convivencia dentro y fuera del aula de clase, de igual forma, Arroyave (2016) comenta que dentro de los factores que favorecen la sana convivencia se encuentran las relaciones interpersonales basadas en el respeto, la empatía y la comunicación asertiva, las cuales, para este caso, se presentan en el grupo de amigos de la estudiante con discapacidad.



Salud Mental

Como se ha mencionado anteriormente, al hablar de educación inclusiva, resulta fundamental hacer énfasis en la salud mental de la persona que vive y se enfrenta a la experiencia de educación inclusiva, con el fin de garantizar su bienestar y facilitar la adaptación escolar, pues es claro, que el bienestar psicológico es el eje transversal de las áreas de desarrollo de los individuos. Así, cuando se aborda la educación inclusiva desde la psicología, se asume que cada estudiante es un miembro valioso de la comunidad que puede desarrollar distintas habilidades y desempeñar diferentes funciones para apoyar a los otros; que nadie debe ser apartado y se rescata lo positivo de la persona, en lugar de etiquetarla por su dificultad, fortaleciendo así su autoestima y la satisfacción por los logros. Todo esto influye directamente en el desarrollo de su personalidad, autoconcepto y el rendimiento académico (Sarto & Venegas, 2009).

En este sentido, es importante mencionar que la adaptación escolar que la estudiante en cuestión tuvo a la institución educativa, aunque no ha sido perfecta, sí ha sido satisfactoria, como lo dicen la madre y la docente de aula, siendo reafirmadas por la docente de apoyo al decir que:

ha sido muy satisfactorio [el proceso de adaptación], la estudiante se siente contenta en la institución, le gusta estar ahí y pasar tiempo con sus amigas, compartir, reír y aprender. Además, que ha avanzado en su proceso académico, poco a poco se le exige más, de manera que ella potencie sus habilidades y fortalezca sus procesos cognitivos [E4].

Esto es relevante, pues cuando un menor logra adaptarse al contexto escolar, las cosas se facilitan para el niño, el docente y los padres, ya que le permite abrirse con mayor facilidad con sus pares y afrontar situaciones novedosas (Albornoz, 2017).

Así pues, se identificaron como factores de riesgo personales de la estudiante: ocasional falta de motivación, ya que la docente de aula expresa: “algunas veces se deja llevar por la pereza” [E3] y la docente de apoyo afirma esta situación al decir que un aspecto negativo es “su disposición para hacer las actividades, aunque la estudiante es muy inteligente, en ocasiones le da pereza y no siente interés por llevarlas a cabo” [E4]. La baja motivación escolar es un factor de riesgo, pues está relacionada con el proceso psicológico que activa y dirige la conducta hacia el cumplimiento de una meta y, en este caso, es un recurso interno que ayuda en el buen rendimiento académico (Jadue *et al.*, 2005).

En cuanto al estado psicológico de la estudiante, la docente de aula comenta que es bueno y que recomienda atención psicológica para el manejo de los malos comentarios de los compañeros y, la docente de apoyo comenta que “su estado psicológico es estable, las dificultades no la desestabilizan, aunque los problemas con sus compañeros la ponen triste” [E4], por tanto, resulta significativo indagar

más al respecto de la dinámica escolar, pues el contexto escolar es una actividad altamente social, donde el aprendizaje se genera por el intercambio personal de información y actividades, el cual influye en el desarrollo social del individuo (Varela & Osorio, 2014).

Ahora bien, respecto a los factores de riesgo familiares que contribuyen a determinar el estado de salud mental de la menor, se encontró que uno de los más importantes es la dificultad de comunicación entre la estudiante y la madre, pues, aunque la madre suele tener el canal abierto, la menor prefiere no comentarle las situaciones negativas que vive en el colegio, tal como ella lo refiere “yo veo que ella sufre mucho porque le toca hacer todo solita y por eso a veces no le cuento cuando los niños me molestan” [E1]. Ante esto, la madre comenta que “me preocupa que ella no me cuente las cosas, a veces por no afanarme decide quedarse callada y sufrir sola” [E2]. Esto funge como un factor de riesgo, pues el apoyo es un recurso del que se pueden valer los padres para intervenir en el comportamiento de acoso de sus hijos y una forma de expresar emociones por parte de las víctimas (Yubero *et al.*, 2014).

Del mismo modo, la falta de atención de los padres es otro factor de riesgo. Esto se pudo evidenciar pues la mamá comenta que “yo soy quien trabaja para mantenernos, ayudo en una panadería del barrio y pues casi todo mi tiempo permanezco allí y la niña se queda con mi mamá en la casa” [E2]. Esta situación es riesgosa debido a que la familia es la encargada de cumplir las funciones de protección de los hijos, además de ser la base de desarrollo socioemocional de los descendientes y aporta un contexto adecuado para el desarrollo de la personalidad (Campos *et al.*, 2011).

En esta misma línea, se evidenció la falta de apoyo en actividades extra clase, ya que la madre comunicó:

ella casi siempre hace sus tareas sola, no tenemos acceso a internet entonces pues trata de hacer lo que puede, a veces cuando es muy difícil yo le ayudo, pero como yo sólo hice primaria también me queda complicado, en ese caso deja las dudas para preguntarle a la profesora [E2].

Éste es un inconveniente importante pues dedicarles tiempo para orientar las tareas y el estudio, es un aspecto que contribuye a aumentar el interés y el compromiso del niño por estudiar, fomentan la responsabilidad y ayudan a fortalecer sus lazos afectivos brindando seguridad a sus hijos. Por ello, cuando no se realiza esta labor de acompañamiento, puede que se cierren canales de comunicación o disminuya la calidad en la relación entre padres e hijos (Meneses *et al.*, 2013).

Así mismo, Luján *et al.* (2013) refieren que otro factor de riesgo es la dificultad económica, evidenciada en este caso por lo que comenta la madre “la verdad no tenemos muchas comodidades y pues a veces no le puedo dar a la niña todo lo



que ella quiere” [E2], lo cual representa un riesgo para la relación familiar, pues el exceso de trabajo abre paso a otros factores como la falta de atención, tiempo y poco apoyo con las actividades académicas. Por otro lado, otro factor de riesgo de gran importancia es la relación nula que la menor lleva con el padre y la dificultad para aceptar y adaptarse a la separación de los padres. Ante esto, la menor refiere que “mi papá se fue de la casa hace muchos años, cuando yo estaba chiquita; me gustaría que él viviera con nosotras, pero no sabemos dónde está” [E1]. A su vez, la docente de apoyo enfatiza en que la menor “habla con tristeza cuando le preguntan por su papá ..., a ella le hace falta, era muy apegada, y ella no ha podido superar la separación de sus padres” [E4]. En este sentido, cabe destacar que cualquier separación significa una pérdida para el niño, esto genera inestabilidad emocional que conlleva algunas complicaciones de funcionamiento en el individuo, entre las que se puede destacar el desempeño académico y baja autoestima (Tebalan, 2014).

Conclusiones

En la situación específica del estudio de caso, si bien se han realizado algunas acciones que propenden por la educación inclusiva, son evidentes las dificultades y carencias concernientes al reconocimiento del otro como un igual y a la falta de pedagogía sobre la educación inclusiva dentro de la comunidad educativa, ya que pareciera que ésta solo se centrara en las adecuaciones curriculares y en lo que significa la norma, pero no se contextualiza ni educa a la comunidad sobre el respeto a la persona con discapacidad y, en general, al otro, tampoco se destaca el valor de la persona más allá de la discapacidad, cayendo en diferencialismos evidentes y dañinos para toda la comunidad.

Respecto a las adaptaciones curriculares, es posible decir que, aunque se implementaron algunos ajustes físicos y de contenido, aún existe una brecha entre lo que hay y debería hacerse para lograr la equidad que la estudiante debería tener con sus compañeros de la institución. En este sentido, y estructuralmente hablando, hacen falta adecuaciones como los baños y el pupitre, y de contenido, como los ajustes de las áreas específicas en las que la estudiante presente dificultad, sin embargo, todos estos ajustes deben realizar tomando en cuenta el PIAR, el cual debe adelantarse y desarrollarse mancomunadamente con la comunidad educativa envuelta en el caso particular.

De igual forma, existen relaciones funcionales entre algunos agentes educativos y la estudiante con discapacidad, como lo son los docentes, puesto que existe un grado de empatía y compromiso con su labor, sin embargo, se requiere más orientación y acompañamiento con el fin de mejorar el trato de los estudiantes hacia la menor, pues el acoso escolar es notorio, lo cual dificulta el proceso de adaptación y permanencia de la estudiante. Igualmente, se requiere más atención por parte de la docente titular hacia la menor a la vez que se hace necesario corregir los sentimientos de pesar que ella siente por la estudiante.

Así mismo, es indispensable un abordaje psicológico sobre el bullying con los compañeros de la menor, así como, acciones terapéuticas con la estudiante con el fin de tratar sus problemas emocionales, autoestima, motivación y de relación con sus pares y su familia, pues es necesario mejorar la comunicación, para propender por la salud mental y el bienestar de ella y de toda la comunidad educativa.

En suma, se hace necesario que la institución siga enfocándose en mejorar el proceso de educación inclusiva con la estudiante, y en general, con los estudiantes con discapacidad que hacen o harán parte de la comunidad, con el fin de garantizar una educación íntegra, inclusiva y de calidad, aunando esfuerzos y generando los cambios necesarios a tiempo, por medio de la comunicación asertiva, la empatía, el reconocimiento de la otredad, el respeto por la diferencia y la generación de equidad entre los estudiantes.

Referencias

- Albornoz, E. (2018). La adaptación escolar en los niños y niñas con problemas de sobreprotección. *Revista Conrado*, 14(64), 169-173.
- Álvarez, P., Alegre, O., & López, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(2), 1-18. <https://doi.org/10.7203/relieve.18.2.1986>
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220/214> .
- Arnaiz, P., Escarbajal, A., & Caballero, C. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/334/308>
- Arroyave, I. (2016). Prosocialidad y producciones subjetivas en niños y niñas de tercer grado de una Institución Educativa oficial de la ciudad de Pereira. [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/6323/24372891.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La Investigación Biográfico-Narrativa en Educación: Enfoque y Metodología*. La Muralla.
- Campos, C., Peris, M., & Galeano, M. (2011). Factores protectores y de riesgo en alumnos de una institución pública y otra privada. *Eureka*, 8(1), 144-133. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eureka/v8n1/a12.pdf> .
- Contraloría Municipal de Tunja. (2012). Informe preliminar de auditoria gubernamental con enfoque integral modalidad regular a la Institución Educativa Antonio José Sandoval Gómez de la ciudad de Tunja. <http://contraloriatunja>.



- gov.co/informes/auditoria-fiscal/informe-final-colegio-antonio-jose-sandoval-muiscas.pdf
- Decreto 1421. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad, Bogotá, Colombia, 29 de agosto de 2017.
- Del Barrio, C., & Van der Meulen, K. (2016). Maltrato por abuso de poder entre iguales en el alumnado con discapacidad. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 103-118. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.map>
- Demazière, D., & Dubar, C. (2010). Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récist d'insertion. *Questions Vives*, 7(14), 177-179. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.699>
- Deza, S. (2015). Factores de riesgo y protección en niños y adolescentes en situación de pobreza de instituciones educativas en Villa El Salvador. *Av. Psicología*, 23(2), 231-240. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/download/165/153/> .
- Fernández, J., & Carmona, M. (2015). *Discapacidad e Infancia*. Consejo General del Poder Judicial.
- González, L. (2013). Acerca de la investigación sociológica y la entrevista cualitativa. *Praxis Investigativa ReDIE*, 5(8), 82-93.
- Hernández, J., López, R., & Caro, O. (2018). Desarrollo de la empatía para mejorar el ambiente escolar. *Educación y Ciencia*, 21, 217-244. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/issue/view/609/pdf
- Jadue, G., Galindo, A., & Navarro, L. (2005). Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social. *Estudios pedagógicos*, 3(2), 43-55. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000200003>
- Kevin, M. (2009). Maternal reports of marital quality and preschoolers' positive per relations: the moderating roles of effortful control, positive emotionality, and gender. *The Journal of positive Psychology*, 4(1), 168-181. <https://doi.org/10.1080/17439760802650527>
- Ley 1618. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, Bogotá, Colombia, 27 de febrero de 2013.
- Ley 115. Ley General de Educación, Colombia, 08 de febrero de 1994.
- Luján, C., Pérez, M., & Montoya, I. (2013). La familia como factor de riesgo y de protección para los problemas comportamentales en la infancia. *Familia*, 47, 83-98.

- Meneses, W., Morillo, S., Navia, G., & Grisales, M. (2013). Factores que afectan el rendimiento escolar en la institución educativa rural Las Mercedes desde la perspectiva de los actores institucionales. *Plumilla educativa*, 11(1), 433-452.
- 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/articulos-360293_foto_portada.pdf
- Monjas, M., Martín, L., García, F., & Sanchiz, M. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de Psicología*, 30(2), 499-511. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211>
- ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2006). Constitución de la Organización Mundial de la Salud. *Documentos básicos*.
- Peterson, C. (2006). *A primer impositive psychology*. Oxford, University Press.
- Ríos, T. (2018). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 51-66. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48177/50808>
- Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente. *Educación en contexto*, 3(Especial), 110-120.
- Rodríguez, E. (2019). *Análisis del bullying en alumnado con discapacidad en enseñanza obligatoria* [Tesis doctoral, Universidad de Almería]. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=fEmIFDeI2L4%3D>
- Rodríguez, N. (2018). *Un programa de intervención en víctimas de bullying con diversidad funcional motora* [Trabajo de grado, Universidad de la Laguna]. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/9942/Un%20programa%20de%20intervencion%20en%20victimas%20de%20bullying%20con%20diversidad%20funcional%20motora..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sarto, M., & Venegas, M. (2009). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insostenible. *Orientación y Sociedad*, 8, 1-18. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf



- Tebalan, L. (2014). *Divorcio y rendimiento académico en niños de nivel primaria* [Trabajo de grado, Universidad Rafael Landívar]. <https://studylib.es/doc/6725937/divorcio-y-rendimiento-acad%C3%A9mico-en-ni%C3%B1os-de-nivel-primaria>
- UNESCO. (2017). *La UNESCO Avanza. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Objetivos de Desarrollo Sostenible. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785sp_1_1_1.compressed.pdf
- Varela, A., & Osorio, Y. (2014). *Identificación de factores psicosociales en la Institución Educativa Los Andes de Florencia* [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://studylib.es/doc/6085188/1-identificacion-de-factores-psicosociales-en-la>
- Yubero, S., Larrañaga, E., & Navarro, R. (2014). La comunicación familiar en la victimización del bullying y el cyberbullying. *INFAD Revista de Psicología*, 1(5), 343-350. <https://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/692/627>