

El rol del psicólogo como orientador escolar frente a la inclusión de los niños con discapacidad en la Educación Básica Primara en Colombia.

**Presentado por:
Leonard Enrique Rosado Oliveros**

**Universidad Nacional Abierta A Distancia – UNAD-
Escuela De Ciencias Sociales Artes Y Humanidades – ECSAH-
Programa De Psicología
CEAD Popayán
Febrero 2021**

Dedicatoria

A mi madre Carmen Oliveros, quién en su inagotable fe, ha buscado y sigue buscando la mejor educación, guía y atención dirigida a Liam, para que pueda desarrollarse en este mundo en el que la mayoría de los neurotípicos no comprendemos la forma de ver el mundo de las personas con autismo.

Resumen

La presente propuesta tiene como objetivo analizar el rol del psicólogo como orientador escolar frente al proceso de inclusión de los niños y niñas con discapacidad en la educación básica primaria en Colombia. Es un estudio de tipo descriptivo apoyado en la revisión documental como técnica de análisis de información, teniendo en cuenta algunos modelos psicoeducativos en los que la inclusión de estudiantes en condición de discapacidad haya sido abordada para garantizar los derechos de los niños y niñas en edad escolar. Al final, se espera resultados relacionados con los beneficios de vincular profesionales de la psicología como orientadores escolares en procura de fortalecer el proceso de inclusión educativa que hasta el momento siguen siendo políticas bien intencionadas pero que en la práctica requieren de un trabajo interdisciplinar entre docentes, directivos, padres y otros profesionales, entre ellos los psicólogos.

Palabras clave: Educación inclusiva, discapacidad, rol del psicólogo, educación básica primaria

Contenido

Introducción	5
Delimitación del Problema	6
Pregunta problema	11
Objetivos	12
Objetivo general	12
Objetivos específicos	12
Justificación	13
Marco teórico y conceptual.....	15
Antecedentes	16
Internacionales	16
Ámbito nacional.....	19
Ámbito local.....	21
Desarrollo temático	23
Educación Inclusiva	24
Discapacidad	27
Discapacidad cognitiva	27
Discapacidad física	34
Modelos de atención y orientación en el contexto educativo y la discapacidad.....	37
Modelo Social	38
Modelo Socio-cognitivo.....	38
Modelo Psicoeducativo	40
Orientaciones para la educación formal en instituciones que atienden población con discapacidad: componente pedagógico.....	41
El rol del psicólogo en el ámbito escolar.....	47
Discusión y Conclusiones	51
Recomendaciones	56
Referencias bibliográficas.....	57

Introducción

Durante años han existido brechas en la educación que han puesto en desventaja a grupos vulnerables y los han expuesto a la exclusión y la discriminación. La educación como derecho universal debe asegurarse a todas las personas incluidas aquellas con alguna discapacidad o se encuentren en el marco de la diversidad. Muchos estudiantes experimentan dificultades que impiden un correcto desarrollo de habilidades y competencias que forman parte del aprendizaje. Hay una deuda histórica que aún en la actualidad a pesar de los avances sociales y la normatividad no es saldada completamente para permitir una verdadera educación inclusiva.

El sistema educativo debe dar respuesta a las necesidades de todas las personas y principalmente de los niños y jóvenes que inician su proceso de formación. Desde todas las disciplinas se debe realizar un trabajo mancomunado para fortalecer los procesos de aprendizajes vinculados a toda la población. Dentro de las disciplinas que pueden contribuir en gran manera a los procesos que hacen parte de una educación inclusiva está la psicología, la cual cumple funciones definidas y particulares en el marco escolar pero apenas recientemente se vincula con la inclusión desde varios aspectos que son dignos de análisis y consideración.

En el desarrollo de la presente propuesta se pretende analizar desde algunos fundamentos teóricos, investigaciones y referentes temáticos la labor del psicólogo en la educación inclusiva como orientador escolar. De la misma manera se trabajan aspectos dignos de análisis que pueden vincularse al rol del psicólogo como agente potenciador de los procesos de inclusión en el contexto educativo y formativo.

Delimitación del Problema

De acuerdo con Lastre et al. (2019), uno de los derechos sociales de las personas es la educación, al cual todas deben tener acceso sin distinción alguna y es el estado el responsable de garantizar las condiciones mínimas para ese derecho se haga efectivo conforme a características de flexibilidad, equidad, respeto y conciencia social. En tal sentido, de acuerdo con la UNESCO (2005), la educación inclusiva es un proceso destinado a dar respuesta a la diversidad de condiciones sociales, físicas, cognitivas, socio-afectivas y emocionales de los estudiantes, lo que significa que propende por mejorar la participación e interacción para conjurar la exclusión y sus posibles consecuencias futuras.

En el ámbito colombiano, los estudiantes con discapacidad hacen parte de una población que merece ser atendida teniendo en cuenta sus condiciones, por lo que el Estado y la sociedad son los responsables de garantizarle la educación inclusiva, para lo cual es imperativo dar cumplimiento al Artículo 67 de la Constitución Política donde señala que, la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura, así mismo, señala que son inherentes a este derecho la igualdad de toda persona humana, la inalienabilidad de los derechos de las personas sin discriminación alguna; la protección especial a personas que por condición económica, física o mental, se encuentren en condición de protección especial (Constitución Política, 1991).

Así mismo, las personas en condiciones de discapacidad pueden hacer valer tal derecho a partir de la Ley 115 de 1994 denominada Ley General de Educación que, en el Capítulo 1 en el Artículo 46, promulga la integración al servicio educativo incluyendo personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales

excepcionales (Congreso de la Republica de Colombia, 1994). Estos derechos y normas muestran que la población con discapacidad debe ser objeto de una educación con diferentes necesidades y capacidades, donde se fusiona la educación “normal” y la educación “especial”, dando paso a la llamada educación inclusiva.

En correspondencia con estas normas que se han establecido, la escuela o el colegio son considerados como un espacio de apertura y aceptación de alumnos sin distinción de sexo, edad, origen social, situación económica, pertenencia social o étnica, pero que en términos prácticos, se han caracterizado por presentar formas excluyentes de estudiantes con discapacidad, principalmente por la ausencia de estrategias pedagógicas y didácticas, infraestructura, así como de personal especializado para atender limitaciones de tipo físico, emocional y cognitivo, al punto que en muchos casos se han convertido en expulsoras de estudiantes de la escuela regular (Juárez, Comboni y Garnique, 2010).

Por ello, según Trianes y García (2012), la educación tradicional ha presentado dificultades para la inclusión de niños y niñas con discapacidad debido en parte a que se han enfocado en la dimensión cognitiva, relegando a un segundo plano las de tipo socio-afectivo y emocional, siendo estas últimas las que menos se han fortalecido en los estudiantes ante su condición de discapacidad, por lo que la educación inclusiva puede contribuir activamente al desarrollo integral de las personas desde la edad temprana, además de ser garantía de prevención de dificultades futuras en cuanto a conductas de violencia y psicopatologías que pueden obstaculizar el normal desarrollo de su personalidad y de su proyecto de vida.

Luego, a pesar de las normas y las posibles consecuencias de los obstáculos para la inclusión en las instituciones educativas del país, se observa que los recursos y el apoyo son desiguales frente a las necesidades de los diferentes grupos, los cuales carecen de respuestas

afectivas a sus necesidades educativas y sociales (González y Triana, 2018). Esto da lugar a la presencia de barreras sociales que estereotipan y estigmatizan asuntos relacionados con la discapacidad, lo que requiere una transformación que encamine al desarrollo y permita la participación de todos.

Estas desigualdades profundizan las dificultades para acceder y desarrollar el proceso de aprendizaje de los niños y niñas colombianos con discapacidad, que a 2019 constituían un 3,1% de los que estaban en edad escolar según el DANE (2019), y que, al cruzarse con la información del Sistema Integrado de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media del Ministerio de Educación Nacional (MEN), el 1,9% de 10,1 millones de matriculados, lo que significa que para ese año existían 191.900 estudiantes y para 2020 esta cifra ya ascendía a 208.000 de discapacitados (MEN, 2019; 2020).

Son cifras que representan una necesidad, ya que debido a las limitaciones presentadas en el país para esta población (en el rango de edad de 10 a 17 años) prácticamente la mitad de las personas que padecen una discapacidad carecen de un nivel de formación escolar aprobado siendo un dato que genera alertas si se compara con el 5,8% de la población nacional que es analfabeta. Es decir, la población con discapacidad tiene enormes obstáculos que les impiden estar en los espacios de los entes educativos, siendo la educación un derecho fundamental de todas las personas (Lastre et al., 2019).

A raíz de estos elementos expuestos, la educación inclusiva debe entenderse como una etapa de la vida que requiere de componentes y procesos psicológicos para desarrollar relaciones sociales e interpersonales competentes y respetuosas con los demás y no solo en el aula de clases, sino que debe trascender hacia otros contextos en los que interactúen los niños y niñas con discapacidad. En tal sentido, el profesional de la psicología, puede ejercer un rol

fundamental para orientar el proceso de inclusión en las instituciones educativas (IE), ya que desde esta perspectiva es posible diseñar y materializar estrategias y recursos pertinentes para favorecer a todos los participantes del sistema educativo, sin establecer diferencias que aislen a las personas, contribuyendo de esta manera a la igualdad, la participación, sana convivencia y el desarrollo de habilidades y potencialidades de las personas (Lería et al., 2016).

Aunque la psicología ha hecho aportaciones de alto impacto en los procesos educativos, se requiere de estudios que evalúen las directrices y para desempeñar un rol adecuado del psicólogo en el marco de la educación inclusiva, pues según el “Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación – Todos y todas sin excepción” de la UNESCO (2020) que además de señalar la existencia de 1,7 millones de niños de 142 países por fuera de los sistemas educativos, evidencia que en Colombia más del 50% de los maestros plantean la necesidad de desarrollo y apoyo desde otras disciplinas en la educación de estudiantes con necesidades particulares, donde la psicología es una de las que pueden apoyar significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con Galán-Mañas (2016), para una formación integral de los estudiantes, los procesos de tipo académico y pedagógico deben estar apoyados en la psicología que permita fortalecer un ambiente de inclusión en todas sus expresiones, así como garantizar la integración de las personas con necesidades particulares en la educación. Y aunque en las instituciones colombianas se ha procurado incorporar personal especializado como orientadores escolares, no existe un título profesional como tal, pero según Hernández (2020), la formación de este tipo de personal en el país es: en psicología (46.1%), licenciatura en psicopedagogía (27.7%), trabajo social (15.3%) y otras en las que se incluyen fonoaudiología, terapia del lenguaje y sociología

(10.9%). Esto sienta un precedente y es la preponderancia de los psicólogos que constituyen casi la mitad de los que había en 2019 en los establecimientos educativos de Colombia.

No obstante, aunque se destaca el papel del psicólogo en el contexto escolar, se percibe una escasez de la incorporación de este tipo de profesionales para la acción educativa en las instituciones de formación en los distintos niveles, especialmente en los de básica primaria y secundaria que se desarrolla en edades tempranas y que establecen habilidades y competencias para el aprendizaje y para la vida (Angarita, Forgiony y Rivera, 2018). Luego, aunque en Colombia, la presencia del psicólogo en los establecimientos educativos no es una norma como en países europeos, existe la necesidad un profesional que desarrolle tales funciones en aras de facilitar el proceso de desarrollo personal más allá de las habilidades cognitivas.

Teniendo en cuenta las necesidades de la población estudiantil discapacitada, recientemente se promulgó el Decreto 1421 de 2017, que reglamenta la educación inclusiva para la población con esta condición, el cual se apoya en antecedentes como el Informe Warnock (1978) que ofrece elementos para atender niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE), en donde se privilegió la aceptación de la diversidad e integración educativa, iniciar la educación como proceso posterior a un diagnóstico de las limitaciones que debe partir de comprender a la escuela como un espacio educativo normalizado y normalizador de la educación, así como para adoptar desde el Estado los mandatos de la “*Convención de los derechos de las personas con discapacidad*” de la ONU (2006), que en Colombia están reglamentados a partir de la Ley 1346 de 2009.

Como puede observarse, pareciese que Colombia se ha puesto a la vanguardia de otros países como Chile en cuanto a la EI, algunas discapacidades como las de tipo cognitivo que dan lugar a las necesidades educativas especiales, estaban asociadas a una forma independiente del

origen de esta y la asimilación de la escuela estaba dada bajo el hecho de una integración física y funcional, por lo que un estudiante con discapacidad y que utilice sillas de ruedas debe estar en condiciones de ir a la escuela tradicional, la cual debe contar con infraestructura adecuada para movilizarse y desarrollar su proceso educativo dentro del establecimiento, pero la educación inclusiva también hace referencia a trastornos transitorios o permanentes de tipo emocional, cognitivo y sensorial, que en donde la norma presenta vacíos enormes (Fernández, 2019). En el país, a pesar de la legislación y el diseño de políticas educativas que buscan garantizar la educación inclusiva, aún se hace necesario dar cumplimiento al Decreto 366 de 2009, que plantea la contratación de, al menos una persona por establecimiento educativo, cuyo perfil profesional debe ser en disciplinas como la psicología, psicopedagogía, educación especial u otras afines con la naturaleza de tales contextos. Una vez más, se demuestra la necesidad de fortalecer las políticas referentes a la inclusión con profesionales especializados, entre los cuales están los psicólogos. Así, ante los posibles aportes del profesional de la psicología al proceso de inclusión educativa, la presente propuesta busca dar respuesta al siguiente interrogante:

Pregunta problema

¿Cuál es el rol del psicólogo como orientador escolar frente a la inclusión de los niños y niñas con discapacidad en la educación básica primaria en Colombia?

Objetivos

Objetivo general

Analizar el rol del psicólogo como orientador escolar frente al proceso de inclusión de los niños y niñas con discapacidad en la educación básica primaria en Colombia

Objetivos específicos

- Caracterizar el proceso de inclusión escolar de niños y niñas en el contexto colombiano de la educación básica primaria.
- Describir los aportes del profesional de la psicología como orientador escolar para el proceso de inclusión en la educación básica primaria en Colombia.
- Identificar la efectividad de los aportes del psicólogo como orientador escolar para la inclusión de niños y niñas en la educación básica primaria en Colombia.

Justificación

La propuesta adquiere importancia debido a que parte del reconocimiento de las realidades del proceso de inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad en el contexto de la educación básica primaria en Colombia a partir de antecedentes investigativos, normas y opiniones de expertos sobre el tema, de tal manera que es posible hacer una caracterización de este tema para identificar aspectos relevantes acerca de la educación inclusiva, un esfuerzo e imperativo de la política educativa nacional, así como de las estrategias que implementan las instituciones educativas.

Así mismo, es una propuesta que puede dar a conocer los aportes del psicólogo al proceso de inclusión educativa, teniendo en cuenta que es un profesional que capaz de comprender las particularidades inherentes a las capacidades y habilidades de los niños y niñas con discapacidad, a la vez que es idóneo para el diseño, socialización e implementación de acciones psicopedagógicas teniendo como hoja de ruta el diagnóstico, intervención, seguimiento y evaluación para el fortalecimiento del autorreconocimiento y la autoestima de los estudiantes, teniendo en cuenta que son puntos de partida para potenciar las habilidades de tipo emocional, cognitivo y socio-afectivo indispensables para el desarrollo personal (Clapham et al., 2017).

De otra parte, es un ejercicio que describe el éxito que han presentado los aportes del profesional de la psicología en el contexto nacional frente al proceso de inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad en el nivel de educación básica primaria. Esto, en razón a que se busca dar a conocer los impactos del psicólogo frente al fortalecimiento del proceso educativo y de desarrollo personal sobre estudiantes que presentan tal condición, pues según Guajardo (2018), son mejores los logros cuando se involucra a todos los actores educativos de la escuela, lo que convierte a la educación inclusiva en una fase superior de la integración educativa y los

estudiantes con discapacidad pierden adquieren la connotación de estudiantes regulares, lo que significa una verdadera inclusión escolar.

De otra parte, permitirá identificar algunas estrategias didácticas y pedagógicas enfocadas en los lineamientos del MEN sobre la educación inclusiva a partir de la normatividad representada en la Ley 115 de 1994, que rige la educación en Colombia, la Ley 1618 de 2013 que trata de los derechos de las personas discapacitadas y el Decreto 2141 de 2017 que establece las garantías de este derecho para la población estudiantil con discapacidad. Así mismo, es un trabajo que se corresponde con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de la UNESCO de Jomtien en 1990 y renovada en Dakar en 2000, la cual considera a cada sujeto como participe en la educación de las personas para que cada una logre una proyección de un ser socialmente activo, aun desde su condición de discapacidad (UNESCO, 2015).

Finalmente, será un trabajo que destaca la necesidad de vincular a los profesionales de la psicología en el proceso de inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad, asumiendo su papel desde una mirada interdisciplinar con el propósito de lograr mejores condiciones en los establecimientos educativos para el desarrollo humano con base en los principios de accesibilidad, diseños universales, igualdad y equidad, pues la no discriminación por características físicas, cognitivas, psicológicas o emocionales de las personas es posible de fortalecerse a partir de las intervenciones psicopedagógicas (MEN, 2017).

Marco teórico y conceptual

Analizar el rol del psicólogo como orientador y actor en el contexto educativo puede generar nuevas líneas de reflexión que son de enorme aporte en la educación y en los procesos de aprendizajes en miras de lograr una verdadera educación inclusiva, que trascienda la normatividad y se adapte a los requerimientos actuales.

El estudio es de tipo descriptivo y se apoya en la revisión documental como técnica de análisis de información. La metodología aplicada en la presente propuesta es de tipo analítico sintético, en la cual se examinan los datos extraídos en las fuentes documentales relacionadas. Se excluyeron las fuentes de información que no se vinculan con la temática de la propuesta y aquellos que aunque se vinculen no presenten resultados que se vinculen con la labor del psicólogo como orientador escolar.

Alrededor de la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad existe abundante literatura, sea sobre la inclusión a partir de discapacidades físicas como cognitivas, que dan cuenta de intervenciones que han buscado fortalecer el desarrollo de estudiantes en aras de regularizar no solo el aula, sino el proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo como marco el papel del psicólogo como orientador escolar acogiendo teorías y conceptos según cada contexto y necesidad educativos. De este modo, a continuación, se describen algunos antecedentes, complementados con los conceptos sobre los que se enfoca la propuesta y los elementos teóricos sobre los que se desarrolla el presente ejercicio que atañe a la inclusión educativa de niños con discapacidad.

Antecedentes

El tema de la inclusión educativa ha sido estudiado por diferentes investigadores que, a manera de procesos de intervención demuestran que el acompañamiento de profesionales de la psicología ayuda significativamente a lograr el acceso y permanencia de los niños y niñas con discapacidad en el sistema educativo. Algunos de los antecedentes que dan cuenta de este tema son los siguientes:

Internacionales

Así, puede destacarse el estudio de Trianes y García (2002) enfocado en el análisis de la convivencia y educación emocional, el cual señala que los programas de educación socio-afectiva-emocional orientados a la educación integral con objetivos sociales, morales y afectivos sobre niños y niñas con discapacidad cognitiva aportan a lograr una inclusión efectiva. Se trata de una investigación de tipo cualitativo y descriptivo apoyándose en la teoría de las emociones de Izard (1984) y Arnol (1960), la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), la psicología educativa de Rogers (1950) y la inteligencia emocional de Goleman (1995). Algunos resultados muestran que el acompañamiento de psico-orientadores contribuye al mejoramiento de los procesos cognitivos y principalmente de las capacidades socio-afectivas que son en las que los estudiantes con discapacidad presentan mayores dificultades para vincularse en el aula dado el aislamiento al que se ven sometidos por sus compañeros regulares. El estudio demuestra que las intervenciones de los profesionales de la psicología con programas relacionados con el aprender a ser personas y a convivir respetando la diferencia, les genera a los estudiantes regulares habilidades de solución pacífica de conflictos mediante el abordaje reflexivo de problemas interpersonales, enseñando, al mismo tiempo, estrategias de negociación, respuesta asertiva, ayuda y cooperación, adquisición de valores prosociales y de tolerancia y respeto.

Otro estudio pertinente con la propuesta es el de Milicic y López (2003), en el que se establece una discusión entre los fundamentos de la integración en la educación de los niños con necesidades educativas particulares y la educación segregada. Es una investigación de tipo cualitativo y descriptivo de algunas de las teorías y elementos de la educación inclusiva que involucra temáticas sobre el movimiento antisegregacionista, niveles de integración educativa, estrategias educativas, desarrollo de docentes para la educación inclusiva, recursos educativos y entornos de aprendizaje y la incorporación de profesionales de la psicología para apoyar los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva. Los principales hallazgos evidencian la necesidad de vincular docentes con conocimientos en psicopedagogía para brindar servicios de educación inclusiva, puesto que en la mayoría de las escuelas los profesores solo tienen las capacidades para desarrollar en los estudiantes las capacidades cognitivas, dejando en segundo plano las de tipo emocional y socio-afectivo que les ayude a reconocerse entre sus compañeros sin caer en la segregación, al tiempo que se infunde en los regulares la capacidad de interacción con sus compañeros. Destacan que los profesionales de la psicología pueden ser un personal de alto impacto en procura de consolidar la inclusión de estudiantes con discapacidades a raíz de las herramientas de intervención sobre el desarrollo de los niños y niñas en el entorno escolar y de esa manera contribuir a formar personas con habilidades para la vida sin ser objeto de exclusión desde el espacio que por excelencia les ayuda a fortalecer sus capacidades.

En el contexto chileno, García et al. (2012), analizan el rol del psicólogo en instituciones educativas de carácter privado de la ciudad de Concepción utilizando una metodología cualitativa, apoyándose en el uso de entrevistas semi-estructuradas a profesionales de la psicología, docentes, directivos, padres y estudiantes. De los resultados logrados pueden destacarse aquellos que evidencia que la IE es efectiva a partir de las estrategias acordadas entre

el profesional de la psicología y la comunidad educativa objeto de intervención, ya que es posible elaborar diagnósticos más completos, se diseñan acciones que comprometen a todos los actores en su concepción y seguimiento, así como en la evaluación y retroalimentación permanente en el tiempo. En otros términos, el estudio expone la efectividad de un proceso de co-construcción en el que ocurre la intervención psicopedagógica a partir de las necesidades del sistema educativo y los intereses que persiga el psicólogo en procura de fortalecer adecuadamente la inclusión.

También puede destacarse el trabajo de Molina (2015), que tiene por objetivo analizar las comunidades de aprendizaje en tanto se consideran proyectos tendientes a favorecer la inclusión de estudiantes con necesidades educativas particulares por medio de información recolectada tras la aplicación de entrevistas que exponen elementos que transforman las realidades sociales y educativas en procura de evitar la exclusión. De acuerdo con los resultados obtenidos, las comunidades de aprendizaje han fortalecido la inclusión de estudiantes con discapacidad debido a las acciones de tipo pedagógico tales como el trabajo colaborativo, la aceptación grupal y el incremento en las posibilidades de aprendizaje, esto teniendo en cuenta elementos de la psicología educativa que permite que los docentes a partir de la orientación de profesionales de esta disciplina, no separen a los estudiantes con discapacidad de los regulares y procuren reorganizar los recursos didácticos y educativos existentes, de tal manera que todos sin importar su condición interactúen y desarrollen trabajos con grupos heterogéneos.

Sobre la discapacidad en general, Guenadievna y Bell (2018), describen en su artículo *“Acompañamiento psicológico a la educación inclusiva de los niños con discapacidad en Rusia”*, un proceso en el que la comprensión y aplicación de la EI es un reto de suma importancia para los sistemas educativos en el mundo. Para evidenciar esto, los autores exponen

el papel que desempeña el psicólogo como orientador escolar a partir de la articulación de los elementos psicopedagógicos en la educación, la convivencia y la regularización en el aula. En ese sentido, la intervención de este profesional hace del acompañamiento psicológico uno de los pilares fundamentales para que la inclusión sea un proceso permanente que consolide en la escuela una cultura de reconocimiento de las limitaciones de los estudiantes y de la aceptación y participación de los regulares. En razón a estos elementos, el estudio presenta las labores, principios, referentes teóricos, las condiciones, las fases, así como directrices para la actuación del psicólogo en el contexto de la EI en Rusia. Concluye que la complejidad, además de la continuidad que implica el proceso de EI requiere un trabajo interdisciplinario, por lo que el psicólogo debe realizar un proceso de acompañamiento psicopedagógico para construir condiciones adecuadas de adaptación socio-psicológica en los establecimientos educativos, de tal manera que la condición de discapacidad no cree limitaciones de acceso a la formación, así como tampoco les impidan socializar y participar del proceso con estudiantes regulares.

Ámbito nacional

En Colombia, algunos de los trabajos sobre el tema de interés de la propuesta están representados en el de Klinger, Mejía y Posada (2011), indagan sobre el rol de los docentes en la inclusión educativa, la importancia de las acciones afectivas ligadas a la inteligencia emocional y el reconocimiento y la afectividad como generadores de aprendizaje y las miradas y las palabras como puertas para el despertar. Para tratar tales temáticas se enfocan en las competencias afectivas y competencias intrapersonales como elementos de suma importancia en el estudio. La naturaleza del trabajo es cualitativa y descriptiva y muestra que una de las principales fallas en los procesos educativos es de orden afectivo, un proceso para el cual los docentes no están preparados conllevando a ausencias graves de capacidades para brindar educación sobre

personas discapacitadas cognitivamente. Los resultados demuestran que el autorreconocimiento, que es uno de los aspectos que requiere de mayor fortalecimiento ante las condiciones de discapacidad, sobre todo en los momentos iniciales de los procesos de intervención pedagógica, es el que menos se fortalece en las aulas, debido a la ausencia de herramientas psicopedagógicas en los profesores.

En esa misma línea, se puede describir un estudio relacionado con las competencias socio-afectivas en el contexto escolar realizado por Castañeda (2014) que, mediante una investigación mixta, logra describir algunas teorías y elementos de la educación inclusiva con una muestra de 64 estudiantes, 14 docentes y 52 padres del Instituto Técnico Nacional de Comercio de Barranquilla. El trabajo expone la existencia de deficiencias socio-afectivas en los estudiantes, principalmente al evaluar la conciencia de sí mismo, la autorregulación, la motivación, la empatía y la interacción como capacidades indispensables para hacer que la discapacidad no sea un obstáculo para el desarrollo de la personalidad y del proceso de aprendizaje. Es un trabajo que en sus resultados muestra que el autorreconocimiento es un aspecto que debe promoverse en los estudiantes con discapacidad, puesto que en él subyacen los elementos cognitivos y afectivos, que les permite desarrollar de manera adecuada sus competencias y la convivencia con los estudiantes regulares.

Por otra parte, la participación familiar es un factor que contribuye decisivamente sobre la EI, ante lo cual el trabajo de Calvo y Verdugo (2016) muestra que el acompañamiento de los padres, hermanos y otros cercanos al entorno del hogar contribuye a una mayor inclusión, dado que los estudiantes con discapacidad fortalecen su auto confianza, su autoestima, comprenden sus limitaciones y a partir de esto potencian sus capacidades en función de las oportunidades que se acuerdan con los orientadores escolares, al punto que logran mejores calificaciones y un

mayor acceso a estudios siguientes a la secundaria. A partir de las orientaciones de profesionales especializados en psicopedagogía, los estudiantes con discapacidad logran cambiar actitudes negativas por positivas frente a las tareas escolares; una conducta más adaptativa, una autoestima más elevada y contribuye a que logren la realización de los deberes con mayor tenacidad y perseverancia académica; lo mismo que participación en las actividades de aula, menor escolarización en programas de educación especial y menor tasa de abandonos y ausentismo. En ese sentido, el antecedente remarca el papel del psicólogo en articular el papel de la familia con el de los otros actores educativos para el fortalecimiento de la EI.

Otro estudio pertinente es el de Lastre et al. (2019) que da cuenta de índices de inclusión educativa en el país. Se trata de una investigación cuantitativa, descriptiva y de corte transversal en la que prevalece la encuesta, para lo cual se diseñaron tres formatos de preguntas que se aplicaron a 150 estudiantes con igual número de padres y 23 docentes. Entre los resultados más característicos, se muestra que en la institución objeto de estudio existe una cultura caracterizada por la debilidad de su sistema de valores; incumplimiento de las políticas de inclusión, presencia de conductas y barreras propias de exclusión y baja participación social, seguimiento académico y práctica inclusiva. Concluye que hace falta liderar un proceso de fortalecimiento de la EI a partir de la vinculación de profesionales especializados en psicopedagogía que le procuren a la institución mejorar los índices de inclusión por medio de orientaciones pertinentes con las condiciones propias de la comunidad de influencia.

Ámbito local

Un caso de implementación de procesos de educación inclusiva en Popayán, es el realizado por Bambagué (2013), consistente en una investigación cualitativa bajo un método descriptivo para estudiantes con discapacidad auditiva. Para su implementación se hizo necesario

diseñar una serie de estrategias de intervención basadas en propuestas pedagógicas, con lo que se logró un mejoramiento de la integración de los niños del grado primero. Algunas de las estrategias fueron de tipo terapéutico desde el campo de la psicología y contribuyeron a que el 75% de los niños mejoraron su proceso de inclusión social. Este antecedente es relevante en tanto es una base de la cual se puede partir para intervenir en la misma institución y ha trazado algunos requisitos como la voluntad institucional para tales efectos. Además de avanzar en el proceso como tal de inclusión educativa, el presente ejercicio presenta mejoras desde el punto de vista del autorreconocimiento como mecanismo para fomentar la convivencia y la concientización acerca de sus competencias para vincularse activamente con sus compañeros con base en el respeto, la amistad, la colaboración, entre otros valores.

Además del proceso anterior, puede destacarse el de Kremer y Quijano (2015), que exploró y aplicó algunas prácticas basadas en los principios pedagógicos recientes de Bruner (2004) y Zubiría (2009) principalmente. Es un trabajo mixto y descriptivo a partir de 38 estudiantes, 19 padres de familia y 21 docentes donde la educación inclusiva es el principal interés. Muestra que las prácticas educativas dirigidas a la inclusión y gestión de la población escolar asumidas como diversidad cultural, social y étnica o como un segmento de la población educativa, llevan a comprender que estas no han sido verdaderamente desarrolladas. Además, expone que debido a las condiciones socioculturales y económicas de los educandos no es posible materializar estas intenciones de inclusión educativa propuestas en el Proyecto Educativo Institucional –PEI-. Evidencia, además, que los esfuerzos de los directivos docentes por alcanzar la efectividad de los procesos educativos que dirigen hacia una pedagogía inclusiva, son intenciones para los que la mayoría de los profesores no están preparados, lo cual no da respuestas pertinentes con las disposiciones legales del Ministerio de Educación Nacional y las

políticas ejecutivas de la Secretaría de Educación debido a la ausencia de un trabajo interdisciplinar en el que se cuente con psicólogos, trabajadores sociales u otros profesionales que aporten elementos más allá de los meramente cognitivos, es decir, los emocionales y socio-afectivos. Entonces, los procesos de inclusión educativa no logran los efectos deseados, ya que existen factores de la escuela tradicional que persisten desde el orden administrativo y del recurso humano que no posee las competencias necesarias.

Finalmente, se describe una experiencia local está relacionada con el proceso de adquisición de la lengua de señas en niños sordos desarrollado por Vesga, Lasso y Tobar (2016); un caso de educación basada en la inclusión y la interacción social, en la expresión de sus ideas y emociones, en su interés por aprender, en su fortalecimiento de identidad y autoestima, en la generación de oportunidades para la participación y la posibilidad de ser escuchados. Producto del proceso de enseñanza de la lengua de señas, los estudiantes lograron adquirir mejores capacidades de aprendizaje, fortalecieron su identidad y su autoestima, además de mejoras en la expresión de sus emociones e ideas. Este fue un estudio de tipo cualitativo basado en un enfoque hermenéutico fenomenológico y explicativo, donde la observación participante fue la técnica predominante. Es un estudio basado en las teorías del pensamiento y procesos comunicativos efectivos y procesos de rehabilitación que contribuye a orientar el diseño de estrategias para el fortalecimiento de las competencias afectivas.

Desarrollo temático

La propuesta se centra sobre los conceptos de la educación inclusiva, las discapacidades cognitivas y física, así como el papel del psicólogo como orientador escolar. Esto es:

Educación Inclusiva

Cuando se aduce a la EI, el Informe Warnock ha sido el pionero en abordarla y establecer actuaciones para su desarrollo, el cual no se enfocó en convertir a una persona con discapacidad en “normal”, sino en aceptarlo tal como es, es decir con sus necesidades, con los mismos derechos que los demás y ofreciéndole un proceso metodológico para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades e integrándola a las actividades cotidianas de cualquier índole (Aguilar, 2009). A raíz de esto, el MEN (2018), la define como una estrategia central para la inclusión social, que trasciende la dicotomía de lo tradicional asociado al concepto de exclusión que permite pensar un modelo educativo abierto y generoso que atiende la diversidad como una característica inherente no solo al ser humano sino a la vida.

Otra aproximación a la educación inclusiva considera que, es la forma cómo se reconoce el derecho que tienen los niños, las niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, a una educación de calidad, que considere y respete aquellas diferentes capacidades y necesidades educativas, costumbres, etnia, idioma, discapacidad, edad, entre otros (MEP, 2007). Según las políticas del MEN (2017), la educación inclusiva apunta a:

- a) Reconocer que niños, niñas y adolescentes, al igual que todas las personas, tienen los mismos derechos, sin discriminación alguna.
- b) Permitir que todos los alumnos logren beneficiarse de una enseñanza adaptada a sus necesidades y realidades y no sólo aquellos que pudieran tener necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.
- c) Reconocer que todos los niños, niñas y adolescentes, pueden aprender y hacer, con el apoyo y adaptaciones que pudieran necesitar.

- d) Eliminar las barreras que limitan el aprendizaje o la participación de todos los niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo.
- e) Generar Igualdad de oportunidades para todos.

En ese orden, como propósito se busca avanzar en el cierre de brechas de inequidad, mediante el pleno ejercicio de derechos y el acceso a las oportunidades a través de medidas estructurales de política pública que contribuyan a la consolidación de una paz estable y duradera, que ha sido uno de los propósitos del último gobierno. De acuerdo con Bambagué (2013) la educación inclusiva se refiere entonces al “hecho de proveer a los niños y niñas con discapacidad y otras necesidades educativas especiales las mismas oportunidades de aprendizaje que posee cualquier otro sin discapacidad y recibir el apoyo necesario para alcanzar metas desde sus particularidades” (p.12).

Por lo tanto, la educación inclusiva implica que todos los jóvenes y adultos de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan cualquier problema de aprendizaje o discapacidad. Se trata de una escuela que no pone 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. En la escuela inclusiva, todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales. Y para ello, es necesario diseñar e implementar un conjunto de acciones que los docentes llevan a cabo, de manera planificada, para lograr la consecución de unos objetivos de aprendizaje específicos, para lo cual el trabajo interdisciplinar con profesionales de la psicología, la sociología o el trabajo social puede lograr una mayor efectividad. En tal sentido, las acciones estratégicas deben privilegiar en primer lugar

el acceso a la escuela, luego diseñar un programa organizado y formalizado que según (Rovira, 2018), deber seguir los siguientes pasos:

- a) Establecer los objetivos específicos a conseguir de cara a la política de inclusión del MEN (2017), así como frente a los progresos dentro de una materia, disciplina o aprendizaje concreto.
- b) Poseer los conocimientos necesarios para la implementación de la EI y la adecuada transmisión de la información desde los orientadores escolares.
- c) Prever y preparar todos aquellos materiales u objetos que serán necesarios para que el proceso de enseñanza-aprendizaje generen motivación a permanecer en el aula y a participar de actividades en equipo con sus compañeros regulares.
- d) Enfatizar los aspectos importantes de la información que se quiere transmitir.
- e) Promover la asociación de los conocimientos teóricos con los aspectos prácticos de estos.
- f) Fomentar la autonomía del alumno a la hora de generar estrategias propias de inclusión y de aprendizaje.
- g) El educador ha de ser consciente de que su rol no solo debe facilitar el aprendizaje sino de promotor de la inclusión con base en grupos heterogéneos de trabajo colaborativo y de ubicación en el aula de clases.
- h) Realizar evaluaciones periódicas para constatar el progreso de los estudiantes, tanto en la capacidad de adaptación, participación e interacción de las actividades escolares, como del desempeño académico.

De este modo, las estrategias didácticas están ligadas a un proceso de planificación que permite desarrollar acciones significativas para lograr la participación y aprendizaje de los alumnos de forma efectiva y basado en un currículo flexible.

Discapacidad

No hay una definición como noción exclusiva en cuanto al término de discapacidad. Discapacidad (disability), está definido como restricción o carencia de la capacidad para realizar determinada actividad en el marco que las condiciones se consideren normales en una persona. (Hernández, 2015). De acuerdo con la teoría del enfoque de derechos se hace reconcomiendo a la persona con discapacidad en base a su dignidad humana teniendo en consideración los modelos médico y social. (OMS, 2001) Según la Organización Mundial de la Salud, la discapacidad abarca las deficiencias y restricciones en las actividades, siendo las deficiencias dificultades que afectan alguna estructura o función del cuerpo humano y las restricciones a las dificultades de participación en situaciones cotidianas e imprescindibles. Es importante diferenciar la discapacidad de tipo cognitiva de la discapacidad física.

Discapacidad cognitiva

Conforme a las características de la educación inclusiva, es necesario entender que esta implica la implementación de aquellas orientaciones pedagógicas establecidas desde el ICBF (2010), donde el concepto de discapacidad cognitiva (como problema a atacar con esta propuesta), ha sufrido cambios sustanciales, pues ya no se concibe desde una perspectiva individual sino social de los niños y su contexto. Por ello, algunos términos como retraso mental, discapacidad intelectual, y discapacidad mental han sido tratados durante algún tiempo.

Desde la política pública en educación para población con discapacidad cognitiva del (MEN, 2017), se parte del concepto tradicional de retraso mental, como uno de los más antiguos

con “que se calificaba a todas aquellas personas que presentaban dificultades en la adaptación al medio, por alteraciones en el funcionamiento neurológico” (p.13). Consiste en un diagnóstico amplio de síntomas y manifestaciones conductuales, de adaptación y de desempeño, todos de carácter complejo para identificarlos e intervenirlos. Esta complejidad ha hecho que las acciones desde diferentes campos como la neurobiología, la psicología, las ciencias del desarrollo y el comportamiento, aun no hayan alcanzado la aceptación generalizada frente a elementos que permitan establecer patrones de evaluación y atención oportuna.

Si se acude a autoridades en la materia, (la Asociación Americana de Retraso Mental – AAMR-), es posible entender que el retraso mental es “una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina con anterioridad a los 18 años” (Luckasson, citado por MEN, 2006, p.14). De acuerdo con esto, desde el MEN (2006, p.15) se enfatiza en algunos aspectos tales como:

- a) Las limitaciones en el funcionamiento son comprensibles en ambientes comunitarios típicos, iguales en edad y cultura.
- b) Enfatiza la importancia del funcionamiento del individuo y la limitación intelectual.
- c) Las limitaciones coexisten con capacidades.
- d) La evaluación ha de tener en cuenta las diferencias en la comunicación, en aspectos sensoriales, motores y comportamentales.
- e) Los apoyos son clave del proceso de atención y posibilitan desarrollar los planes de atención.

f) Los sistemas de apoyo se ofrecen en intensidades variables de acuerdo con el ciclo de vida y repercuten en calidad de vida de la persona.

No obstante, de las anteriores consideraciones de la AAMR, el concepto ha evolucionado hacia el de discapacidad intelectual, desde el cual la persona como alguien con una condición particular, dinámica y con posibilidades abiertas que merece de otorgarle oportunidades de lograr un mayor progreso posible (Romero, 2015).

Ahora, como en la discapacidad intelectual se trata también el desempeño de la persona, es más amplia que el retraso mental, pues aborda la forma en que las personas hacen las actividades y su adaptación al entorno, lo que a su vez introduce elementos de análisis de la psicometría moderna, del desarrollo mediado de los procesos superiores del pensamiento propuesto por Vigotsky (1987), de las inteligencias múltiples de Gardner (1994), de la inteligencia emocional de Goleman (1999), de la inteligencia triárquica de Sternberg (1991) y de los enfoques ecológicos y de calidad de vida. Esta naturaleza amplia y compleja, se deriva el concepto de discapacidad cognitiva, consistente en:

una disposición funcional específica en procesos cognitivos, habilidades de procesamiento y estilos de pensamiento, que determinan el desempeño y el aprendizaje de una persona, que lo hace un concepto mucho más específico que la discapacidad intelectual y más cercano a las prácticas educativas por su relación directa con los procesos de aprendizaje. Por lo tanto, las personas con discapacidad cognitiva son aquellas que presentan dificultades en su nivel de desempeño en una o varias de las funciones cognitivas, en procesos de entrada, elaboración y respuesta, que intervienen en el procesamiento de la información y por ende en el aprendizaje; lo que hace necesario el ofrecimiento de apoyos que mejoren su funcionalidad (MEN, 2006, p.17).

En tal sentido, esta propuesta de investigación seguirá el concepto de discapacidad cognitiva, puesto que ofrece mayores campos de actuación bajo estrategias pedagógicas que desde el MEN se han establecido en Colombia para las diferentes modalidades educativas. Otros referentes como el ICBF concuerdan con la conceptualización ya expuesta, pues la trata a partir de las capacidades, el entorno y el funcionamiento. En las primeras se inscriben aquellas facultades como la inteligencia, las destrezas y las habilidades adaptativas. En el entorno se abordan espacios como el hogar, la escuela y la comunidad. Y el funcionamiento no es más que el proceso en donde las capacidades se aplican al entorno (ICBF, 2010).

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, es posible encontrar causas genéticas que se presentan cuando el origen se determina en la alteración de los cromosomas o células que forman los genes del ser humano, como por ejemplo el síndrome de Down que es un trastorno genético en el par cromosómico número 21 y se denomina trisomía 21, porque las células o partes de los genes no se unen adecuadamente, ni se desarrollan totalmente. En este caso los factores biomédicos que se relacionan con las alteraciones genéticas o una inadecuada nutrición, entre otros son los que favorecen la discapacidad cognitiva. También están las causas ambientales, que hacen referencia a factores del entorno o contexto que afectan el desarrollo del niño o niña causando la discapacidad, por ejemplo, la contaminación, la violencia o la insuficiencia de recursos económicos.

Así, la discapacidad cognitiva está afectada por factores sociales y familiares, como el rechazo o la falta de protección del niño o niña; los conductuales que son los posibles comportamientos inadecuados, como actividades peligrosas (lesivas) o abuso de alcohol o de otras sustancias por parte de la madre; y los educativos, asociados a la falta de apoyos de aprendizaje, que limitan el desarrollo intelectual, físico y/o social del niño o la niña. Por ejemplo:

falta de juguetes, explicaciones complejas o tareas muy difíciles para las habilidades del niño o niña (ICBF, 2010). El problema de la discapacidad cognitiva radica en que los niños y niñas durante sus primeros años requieren cuidados especiales, ya que son frágiles y presentan problemas respiratorios y cardiacos, por lo que la salud y la alimentación hacen parte del desarrollo integral del ser humano y en los primeros años de vida es importante proporcionar una alimentación balanceada para una buena salud y prevención de enfermedades (Cabello, 2007; ICBF, 2010). De esta manera se promueve el desarrollo del niño y la niña en todas las dimensiones (cognitiva, motora, afectiva y comunicativa). Sin embargo, en edades superiores a la primera infancia cuando empieza el proceso escolar, presentan trastornos o desarrollos retrasados en uno o más procesos del habla, del lenguaje, de la lectura, de la escritura, la aritmética u otras áreas, como lo plantean Santiuste y Beltrán (1998).

Dadas estas consideraciones, es imprescindible también identificar claramente la edad cronológica y la edad mental (cognitiva). Esto conduce a entender que en la educación intervienen dos factores básicos: la maduración y el aprendizaje. Este último es un proceso psicológico que involucra cambios en las estructuras internas fisiológicas y cognitivas que como consecuencia de la práctica individual deriva en cambios en la conducta y para ello intervienen la inteligencia, la motivación y la personalidad. Luego, la maduración se refiere al proceso de cambio orgánico y fisiológico que hace que haya crecimiento físico como desarrollo mental (Castillo, 2013).

De ahí que, la edad mental se considera como el grado de desarrollo de la inteligencia dada una edad cronológica, lo que conduce a que es el promedio de inteligencia que posee una persona en una edad determinada. Este promedio es lo que se conoce como el Cociente de Inteligencia –CI- que es una medida estadística resultante de dividir la edad mental entre la edad

cronológica y multiplicado por cien. El cociente intelectual muestra el ritmo de desarrollo que es un factor relacionado con la madurez para el aprendizaje (Díaz, 2001). Sean la escala en la que se encuentren los niños, debe primar un interés por fomentar en ellos el Autoconocimiento, entendido como la capacidad para la construcción de la propia identidad, la elaboración de un proyecto de vida personal y el autoconcepto positivo de una persona (Payá, 1992). Es decir, aquel proceso que establece las bases para que una persona construya y reconstruya su proyecto de vida. Según Herrán (2003), desde la práctica didáctica, el autoconocimiento es transversal y radical sobre todo ámbito que implique aprender, investigar o comunicar.

El autoconocimiento es la raíz de todo conocimiento. En unicidad, raíz y emergencia componen e interesan a la razón. Puesto que el ser humano es racional, debería estar motivado por el cultivo de su pensamiento, pero sobre todo de su tramo radical, tanto más cuanto mayor sea el porte de lo que sobresale, cuanto más próxima nos quede la cornisa, cuanto más incierta sea la deambulante trayectoria humana (Herrán, 2003, p.13)

A pesar del grado de importancia que reviste el autoconocimiento, Méndez (2017), plantea que en el sistema educativo colombiano “se trabaja tímidamente en el aula, se reconoce más su uso en el ciclo vital de la educación inicial como forma de reconocimiento del cuerpo y de género”.

Sin embargo, después de este proceso inicial, el concepto pierde relevancia y se retoma en la educación media ante la proximidad de elegir un programa de formación profesional el estudiante vuelve sus intereses por reconocer sus preferencias, motivaciones, habilidades y actitudes, es decir, empieza la construcción de su proyecto de vida.

No en vano, Herrán (2003) plantea la necesidad de incorporar el autoconocimiento como parte del proceso y desarrollo del niño para su aprendizaje, por lo que. “debe ser un proceso de

aprendizaje básico y continuo respecto al del resto de los aprendizajes posibles, precisamente por tratar al sujeto que conoce como objeto de sí mismo.” (p.23). Si el autoconocimiento es la raíz de todo conocimiento, la autoestima es el elemento forjador de la personalidad, de la identidad y de la adaptación al ámbito social. Está asociada al grado en que los individuos tienen sentimientos positivos o negativos sobre sí mismos y de su propio valor, por lo que se manifiesta como uno de los bienes básicos que una persona necesita para ser feliz. Entonces la autoestima eficiente tiene las siguientes características: aprecio, aceptación, atención, autoconciencia, apertura y bienestar.

Para Linares, Molpoceres y Musitu (2001),

la autoestima incluye la valoración según sus cualidades que provienen de la experiencia y que son consideradas como negativas o positivas. Así, este concepto se presenta como la conclusión final de un proceso de autoevaluación y es la satisfacción personal del individuo consigo mismo (p.17).

Puede entenderse que la autoestima es esa facultad propia de cada persona que permite la valoración de las cualidades, competencias y capacidades. Es un elemento fundamental en la formación de una cultura general e integral además de la instrumentación de principios pedagógicos como son el desarrollo de estrategias de aprendizaje, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo y la formación de un estudiante participante activo en la transformación de la sociedad.

En concepto de Acosta y Hernández (2004), su importancia no se reduce a la escuela, sino que es esencial en la educación familiar y en la educación comunitaria; y tampoco se limita a una etapa en la vida, pues es el impulso de la actividad del individuo durante toda su vida, sea niño, adolescente, joven o adulto. A su vez, influye directamente en la identidad del maestro y del alumno, como expresión de las influencias históricas, sociológicas, psicológicas y culturales que le dan forma a la identidad de ambos. Por ello, la autoestima es la que permite identificar y poner en marcha las capacidades con que cuentan los niños y por ello es necesario cultivarla a lo largo de su formación.

Discapacidad física

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), es “un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive” (OMS, 2020). El término engloba los problemas que afectan a una estructura o función corporal, a las limitaciones en la actividad y a las restricciones en la participación que estos conllevan (Hernández, 2015). Entre los distintos tipos de discapacidad física están la asociada a la motricidad, la discapacidad visual, la auditiva y la visceral. Una aproximación a estas se describe a continuación:

Discapacidad motriz

Según la OMS (2020), se da cuando una persona tiene un estado físico que le impide de forma permanente e irreversible moverse con la plena funcionalidad de su sistema motriz. Afecta al aparato locomotor e incide especialmente en las extremidades, aunque también puede aparecer como una deficiencia en la movilidad de la musculatura esquelética. La mayor parte de la discapacidad física (más de un 80%) es sobrevenida después del nacimiento por condiciones comunes y accidentes de todo tipo. El resto es originado durante la gestación y/o el parto, es decir, de nacimiento. Este tipo de discapacidad implica una disminución de la movilidad total o parcial de uno o más miembros del cuerpo, la cual dificulta la realización de actividades motoras convencionales. Las principales consecuencias que puede generar la discapacidad motriz son varias, entre ellas, movimientos incontrolados, dificultades de coordinación, alcance limitado, fuerza reducida, habla no inteligible, dificultad con la motricidad fina y/o gruesa.

Desde el Observatorio de Discapacidad Física de Cataluña (ODF), se afirma que entre los factores que producen la discapacidad motriz, pueden mencionarse los infecciosos (poliomelitis),

los virales (Síndrome de Guillain Barré), los reumáticos (Accidente Cerebro Vasculares y artiritis reumatoidea), los neurológicos (malformación arteriovenosa en médula o cerebro, parálisis cerebral, esclerosis múltiple, mielomeningocele, traumatismo cráneo encefálico y espina bífida), los musculares (distrofias) y los que guardan relación con los traumatismos (amputaciones, lesiones medulares y traumatismo cráneo encefálico). Existe dos clasificaciones de discapacidad motriz: según el déficit de movimiento (paresias y plegias) y según la cantidad de miembros afectados (Monoplejía, Hemiplejía, Diaplejía, Paraplejia, Cuadriplejía) (ODF, 2019).

Discapacidad visual

De acuerdo al grado de limitación de la visión, se suele distinguir entre personas ciegas, que no obtienen información a través del canal visual; y personas con disminución visual, quienes en cambio sí la adquieren mediante dicho canal. A su vez, dentro del grupo de personas con disminución visual hay diversas manifestaciones, las cuales se rigen de acuerdo con el tipo de limitación, ya sea por agudeza o por campo visual. Esta clasificación no es exhaustiva, pero sirve a grandes rasgos para trazar una distinción entre los tipos de discapacidad visual más frecuentes.

En el último informe de la Organización Panamericana de la Salud (OPS), se dice que en el mundo hay aproximadamente 285 millones de personas con discapacidad visual, de las cuales 39 millones son ciegas y 246 millones presentan baja visión (OPS, 2020). Este tipo de discapacidad se muestra por una disminución total o parcial de la vista. Se debe tener en cuenta el campo visual (espacio visible con la mirada fija en un punto) y la agudeza visual (capacidad del ojo para percibir objetos). Hay dos diferentes clasificaciones de la disminución de la vista

que son: Ceguera (Pérdida completa del sentido de la vista) y disminución visual (pérdida parcial del sentido de la vista)

En este marco, es importante diferenciar entre una persona que nace con una limitación visual total o parcial, y una persona que adquiere la limitación en algún momento de su vida. Esta divergencia implica, entre otras cosas, que las personas que nacieron ciegas no tuvieron acceso a la información visual y por lo tanto no tendrán noción, por ejemplo, de las posturas corporales culturalmente establecidas, o de los colores; mientras que las personas que han adquirido la limitación a lo largo de su vida sí tendrán esas nociones. La discapacidad visual afecta más a personas de edad avanzada y a mujeres. Aproximadamente un 85% de los casos mundiales de discapacidad visual son evitables. Y en ese contexto, las principales causas que en el mundo llevan a la reducción visual son: cataratas (47,9%), glaucoma (12.3%), degeneración muscular relacionada con la edad (8,7%), opacidad corneal (5.1%), retinopatía diabética (4.8%), ceguera infantil (3.9%), tracoma (3.6%) y oncocercosis (0.8%). Excepto la degeneración muscular relacionada con la edad, el resto pueden evitarse (OMS, 2018).

Discapacidad auditiva

Es un déficit total o parcial en la percepción que se evalúa por el grado de pérdida de la audición en cada oído. Las personas con esta discapacidad se distinguen entre: Sordas (poseen una deficiencia total o profunda) e hipoacúsicas (poseen una deficiencia parcial, es decir, que cuentan con un resto auditivo el cual puede mejorar con el uso de audífonos (aparato electrónico que amplifica los sonidos). La discapacidad auditiva aparece como invisible, ya que no presenta características físicas evidentes. Se hace notoria fundamentalmente por el uso del audífono y en las personas que han nacido sordas o han adquirido la pérdida auditiva a muy temprana edad, por el modo de hablar (MinSalud, 2017).

La discapacidad auditiva no viene acompañada necesariamente de otra discapacidad, lo que destierra el mito de que las personas sordas tienen un intelecto menor. La edad de comienzo de la sordera es un factor a tener en cuenta, por eso se divide en congénita, del nacimiento a los tres años y después de los tres años. En las personas que adquieren la discapacidad después de los tres años, pueden recordar la lengua oral, es decir que su competencia lingüística podrá ser enriquecida a partir de la experiencia acumulada. Otro factor que va a influir en la adquisición del lenguaje y desarrollo de su intelecto es que la sordera no esté acompañada de otro trastorno o patología asociada (Hernández y Sánchez, 2012).

Todas las anteriores discapacidades que pueden estar presentes en algunos niños y niñas en edad escolar merecen ser comprendidas con el fin de diseñar acciones que contribuyan a conjurar problemas de inasistencia a la escuela, y una vez que el estudiante está en el entorno, los orientadores escolares deben asumir el compromiso de garantizar las oportunidades con materiales, infraestructura y procedimientos pedagógicos y didácticos que les procure vincularse al aula regular de clase sin dificultades. En este proceso el psicólogo puede aportar pautas y mecanismos que favorezcan la EI para que los niños con discapacidades desarrollen su proyecto de vida con la mayor normalidad posible a conforme a sus capacidades físicas y cognitivas.

Modelos de atención y orientación en el contexto educativo y la discapacidad

De acuerdo con la política del MEN, las instituciones educativas deben optar por un modelo de atención y orientación, para ajustarlo a su modelo pedagógico, según el concepto de desarrollo que compartan, con el propósito de hacer coherente la atención educativa a la población con discapacidad cognitiva. Por lo que se expone brevemente la naturaleza de los tres modelos más usados, a saber: *Modelo Social*, *Modelo Socio –cognitivo* y *Modelo Psicoeducativo*.

Modelo Social

También se denomina socio-histórico y está articulado a las teorías del desarrollo social y principalmente a aquellos enfoques sobre las condiciones cognitivas, emocionales y morales de la persona, que a su vez guardan correlaciones directas con el proceso de desarrollo y construcción histórica de una sociedad. Las personas con dificultades no solo deben entenderse en cuanto a su desempeño, también deben generarse condiciones sociales que favorezcan su desempeño y el logro de metas de manera integral.

Frente a la naturaleza de la discapacidad, ofrece grandes ventajas, pues aborda el desarrollo desde factores sociales, respetando las diferencias individuales; al tiempo que posibilita la oferta de apoyos diferenciados, sin sujeción a etapas cronológicas o estadios que determinan las posibilidades de acceso al conocimiento; haciendo necesario condiciones académicas y responsabilidades del docente – mediador de alto nivel, siendo él mismo una persona con altos niveles de conciencia en sus procesos de internalización cognitiva y es compatible con un modelo pedagógico socio-crítico (MEN, 2006).

Modelo Socio-cognitivo

La discapacidad cognitiva se refiere a un modo de ser cognitivamente diferente que puede conducir a dificultades en el proceso de aprendizaje, por lo que se requiere del diseño de ambientes mediados que garanticen mejores formas de procesamiento de la información y por ende de aplicación de los conocimientos en el contexto (MEN, 2006). En este sentido, “el modelo explica el funcionamiento cognitivo como la forma en que una persona logra recibir información del medio, procesarla y responder a las demandas de una tarea, de acuerdo con su

estilo particular de pensamiento” (p.21). El modelo asume la existencia de funciones cognitivas agrupadas en tres fases de procesamiento de información.

. Fase de entrada de la información

Acoge funciones cognitivas que tratan de la cantidad y calidad de los datos acumulados por un individuo para la solución de problemas y pertenecen funciones tales como: *percepción clara*, que representa conocimiento claro, exacto, preciso de forma familiar y simple; *exploración sistemática de una situación de aprendizaje*, donde se pone en juego la capacidad de planificar y organizar información acumulada y sistematizada; *habilidades lingüísticas del nivel de entrada*, o sea, las habilidades para discriminar y diferenciar objetos, sucesos, relaciones y operaciones por medio de reglas verbales, alcanzando significados de símbolos y signos. También hace parte de estas funciones la *orientación espacial*, vista como la capacidad para establecer relaciones entre sucesos y objetos situados en el espacio de forma topológica y proyectiva; *orientación temporal*, que es la capacidad para identificar relaciones entre sucesos pasados y futuros; y finalmente, *conservación, constancia y permanencia del objeto*, siendo la capacidad para conservar la invariabilidad de los objetos por encima de posibles variaciones en algunas dimensiones.

. Fase de elaboración de la información

La organización y estructuración de la información en la solución de problemas merece funciones descritas así: *percepción y definición de un problema*, consistente en la habilidad para delimitar qué pide el problema, qué puntos hay que acotar y cómo averiguarlos (raciocinio); *selección de información relevante*, como la capacidad para elegir la información previamente almacenada y relevante para la solución del problema que se trate; *interiorización y*

representación mental, capacidad para utilizar símbolos internos de representación; *evidencia lógica*, para demostrar las respuestas a través del razonamiento lógico, formulando y razonando con argumentos, justificando y validando sus respuestas.

Fase de salida de la información

En esta están aquellas funciones relacionadas con la comunicación exacta y precisa de la respuesta o solución del problema planteado, a saber: *comunicación explícita*, referida a la capacidad de utilizar un lenguaje claro y preciso que responda al problema formulado con un adecuado nivel de comprensión; y, *respuestas por ensayo – error*, “se dan cuando los estudiantes con discapacidad cognitiva no conservan las metas u objetivos establecidos por ellos mismos en relación con el aprendizaje, por falta de percepción precisa y completa, por carencia de las conductas comparativa y sumativa, por bajo nivel de pensamiento reflexivo y por falta de lógica en la búsqueda de relaciones causales, lo que los hace ineficaces” (MEN, 2006, p.25).

Modelo Psicoeducativo

Es un modelo que hace referencia a un ciclo que parte de una valoración del desempeño del estudiante con discapacidad cognitiva y la programación de la enseñanza en base a los objetivos habituales de la institución educativa. Busca abordar la educación de las personas con discapacidad cognitiva desde una enseñanza evaluativa y prescriptiva de Margorette (1976) y Lambert, Nihira y Leland, 1993) que integra evaluación en intervención al mismo tiempo, por lo que pone especial atención a la individualización. Consiste en la “enseñanza cíclica”, es decir, diagnosticar pedagógicamente a una persona y establecer un plan de recuperación individualizada (Verdugo, 1989).

Teniendo en cuenta las características de los anteriores modelos, la propuesta de investigación puede tener elementos de los tres, debido a que según los casos de la literatura al respecto de la inclusión educativa, es posible que hayan implementado propuestas de

intervención bajo los tres enfoques y otros en los que se demuestre el papel del psicólogo como orientador escolar para aportar a la articulación de los elementos de la psicología con los de la educación y la pedagogía a fin de garantizar los derechos de los niños y niñas, así como de procurar una formación integral para el desarrollo de su proyecto de vida a pesar de sus discapacidades.

Orientaciones para la educación formal en instituciones que atienden población con discapacidad: componente pedagógico

Conforme lo plantea el MEN (2006), las orientaciones están en concordancia con el PEI en cuanto proporciona los elementos de planificación para ofrecer el servicio educativo sin descuidar entornos políticos, sociales y culturales. De este modo, incorporan cuatro componentes: conceptual, pedagógico, administrativo y de gestión y de interacción comunitaria.

Componente conceptual

Responde a aquellos elementos conocidos como la plataforma filosófica de una IE, es decir, la misión y visión institucional, los valores, principios y objetivos de la oferta educativa institucional, también la forma la atención a la población con discapacidad cognitiva cobra sentido. Con base en el MEN (2006, p.31), las orientaciones al respecto son:

- a) Debe entenderse que es necesaria la inclusión de componentes sociales de la discapacidad como el de participación, derecho, autodeterminación y equidad para comprender a la persona con discapacidad cognitiva como ser humano, sin seguir insistiendo en su condición de limitación.

b) La atención educativa para estudiantes con discapacidad cognitiva implica la reorganización de la plataforma estratégica de la institución educativa, en lo concerniente a misión, visión, valores, principios, objetivos y metas.

c) La Misión debe contemplar los componentes sociales del modelo social de la discapacidad y que se conjugan con los principios y fines de la educación en el país. La visión debe estar orientada a alcanzar el máximo nivel de desarrollo posible, con la iniciativa de favorecer la autonomía y participación.

d) Los principios y metas están directamente relacionados con el perfil de estudiante y por ende del ser humano que se pretende formar; la definición y revisión permanente del perfil se realiza teniendo en cuenta las demandas de desarrollo expuestas por el mismo estudiante.

e) La IE debe pensar en el sentido de los procesos de aprendizaje, de la funcionalidad pedagógica y pertinencia de ellos para el momento en que se encuentra cada uno de sus estudiantes con discapacidad cognitiva.

Adicionalmente, la institución educativa debe proveer las condiciones de calidad en la oferta pedagógica de forma alineada con la filosofía institucional, diseñar e implementar proyectos educativos y pedagógicos con una mirada sistémica, definir metas para la formación social y académica del estudiante y flexibilizar los criterios de acceso, permanencia, promoción y pertinencia en la atención con miras a alcanzar las metas de formación propuestas (MEN, 2006).

Componente pedagógico

Este componente está relacionado con la forma de enseñanza, los paradigmas, los modelos y los instrumentos necesarios para garantizar una educación de calidad acorde con las

condiciones de discapacidad cognitiva de los estudiantes, por lo que desde el MEN (2006) se han establecido las siguientes orientaciones:

Generales

- a) En primer lugar, debe definirse el modelo, el enfoque o perspectiva teórica. Con ello la IE logra comprender, explicar y atender a la población en general incluida la que presentan discapacidad cognitiva.
- b) Luego, la IE deberá diseñar los ambientes de aprendizaje y convivencia desde los cuales se ofrecerán las experiencias de enseñanza.
- c) Analizar la pertinencia del currículo y que debe ser coherente con las necesidades educativas.
- d) Es necesario articular los planes de estudios con los estándares, tiempos y secuencias para desarrollar competencias básicas, conocimientos y más aún procesos cognitivos y habilidades de pensamiento

Con base en la accesibilidad

- a) Garantizar las condiciones de accesibilidad a la información para estudiantes con discapacidad, dado que está estrechamente relacionada con la constitución de un entorno cultural.
- b) Prever el acceso a los sistemas de comunicación alternativa / aumentativa, los cuales deben involucrar el uso de dispositivos o métodos personalizados, tales como interacciones comunicativas, introducción de temas de conversación, mantener el tema, terminar las interacciones cuando sea pertinente, pedir lo que necesita, brindar y compartir información y utilizar las diversas modalidades comunicativas.

c) También debe promoverse la enseñanza de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación –SAAC-, básicamente a partir de: la evaluación de pertinencia en la aplicación; elección de un vocabulario inicial y hacer seguimiento para establecer un nivel evolutivo, realizar ajustes al SAAC, lo mismo que entrenamiento para su uso.

d) Finalmente, el aprendizaje de símbolos que faciliten la Apropiación y dominio del SAAC.

Desde las adaptaciones curriculares

Son las que mayor número de orientaciones se presentan según lo expuesto en los lineamientos del MEN (2006):

a) Debe establecerse una estrategia de planificación y de actuación docente, y en ese sentido de un proceso para tratar de responder a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante. La propuesta educativa, en cuanto a los objetivos, es la misma para todos los estudiantes de la IE.

b) El programa educativo debe componerse de la misma naturaleza para todos los estudiantes. Las actividades o instrumentos pueden cambiar, pero deben sujetarse a los mismos objetivos.

c) Las adaptaciones curriculares se deben hacer partiendo del nivel de desempeño del estudiante en situación de discapacidad cognitiva.

d) Establecer el perfil de apoyo, con lo que será posible reducir la diferencia entre las habilidades del individuo y las demandas ambientales, para lo cual es necesario: identificar las áreas de apoyo, identificar las actividades, valorar el nivel e

intensidad de las necesidades de apoyo y realizar el proyecto personalizado de apoyo, así como, seleccionar lo que se les va a enseñar, estableciendo prioridades.

- e) Establecimiento de objetivos a corto y mediano plazo, dependiendo de los niveles de comprensión de lectura y escritura funcional.
- f) Elección de modelo aprendizaje, como el cooperativo o el de tutorías, por ejemplo.
- g) Se debe asignar a los estudiantes con discapacidad cognitiva, roles valorados en el entorno escolar como comités, equipos deportivos, otros.
- h) Buscar alternativas de enseñanza de determinados cursos e incorporar tareas extra-clase novedosas.

Teniendo en cuenta las orientaciones anteriores, para que la oferta educativa para las personas con necesidades especiales sea inclusiva, se requiere de la existencia de una serie de ajustes razonables. Es decir, aquellas adaptaciones a los planes de clase y procedimientos, que según Cardona (2006, p.30-52) y destacados por Prioretti (2016) se deben hacer para la educación sea pertinente y accesible. Entre los ajustes que merecen destacarse están aquellos que:

Currículo Inclusivo, que comprende todas las experiencias de aprendizaje disponibles para los estudiantes con DC en sus escuelas y en sus comunidades. En este se establecen las alternativas de enseñanza y aprendizaje disponibles a nivel del aula ordinaria, es decir, el currículo “formal” de las escuelas. En ese orden, el currículo debe ser flexible en relación a los logros y métodos, pero contemplar en la medida de lo posible los mismos contenidos para evitar que reciban una educación de menor calidad que los estudiantes sin necesidades especiales.

Docente directo, que se refiere a que todos los profesores, sin excepción alguna, tengan alguna noción sobre los enfoques inclusivos, de modo que sean parte de la formación inicial que recibe el educador y que por tanto la problemática dé la respuesta a la diversidad, que esta sea incorporada en los cursos que reciben aquellos que aspiran a ser maestros de la educación regular.

Docente Formador, o sea un docente con experiencia en los enfoques inclusivos que contribuya a formar a otros en calidad de docentes auxiliares o asistentes a los cursos y experiencias de aquellos que ya dominan el campo de la educación con población con DC. Los docentes formadores, por lo tanto, son expertos en la materia que facilitan a los docentes directos la formulación de metodologías y prácticas inclusivas dentro del aula.

Intérpretes y guías-intérpretes, son un personal de apoyo humano calificado más conocido e implementado, que de acuerdo con Morgan (2001), estos servicios comenzaron como apoyos de interpretación a lengua de señas para las personas sordas, y poco a poco fueron expandiendo sus servicios para las personas que presentaban como necesidades especiales la sordo-ceguera.

El apoyo que brindan los intérpretes o guías-intérpretes se enmarca al interior de las siguientes características (Prioretti, 2016, p. 25):

- a) Traducen de un lenguaje o de un sistema comunicativo a otro, por ejemplo, del lenguaje oral a la lengua de señas y viceversa.
- b) Apoyan a personas sordociegas de todas las edades y en una gran gama de sistemas y mecanismos de comunicación.

- c) Suelen haber tenido un entrenamiento especial, y en algunos casos y lugares es una profesión reconocida que implica una certificación de sus calidades y cualidades.
- d) Suelen tener un estricto y claro código de ética.
- e) Suelen pertenecer a asociaciones u organizaciones regionales, nacionales e internacionales.
- f) Su apoyo puede darse en múltiples contextos, por ejemplo: educativos, de salud, religiosos y sociales en general.
- g) Suelen generar costos independientes, sea que asuman por parte de la persona sorda ciega o cualquier tipo de institución pública o privada.
- h) Deben permanecer imparciales todo el tiempo.
- i) Deben mantener la confidencialidad de toda la información.
- j) Nunca deben manifestar opiniones subjetivas, su función es siempre de medio y posibilitador de la comunicación, orientación y movilización.
- k) Los intervinientes. A diferencia de los intérpretes y guías-intérpretes los intervinientes son personal capacitado que actúan entre el niño o niña con necesidades especiales sensorial y el entorno, permitiendo acceder a la información que usualmente se adquiere a través de los sentidos de la visión y de la audición.

El rol del psicólogo en el ámbito escolar.

Existen diversos consensos del papel del psicólogo en el contexto educativo y aunque no hay unanimidad en este particular, todas las apreciaciones y estudios apuntan en que la psicología es de gran importancia en los procesos vinculados a la educación.

El psicólogo en el ámbito escolar interactúa de manera constante con otros profesionales como parte de su rol, ya que la educación es un proceso complejo y multidisciplinario. Chagas y Pedroza (2013) plantean al psicólogo como agente activo en las problemáticas de las instituciones educativas a nivel macro-político y en ambientes más limitados como la organización, la misión, visión y objetivos trazados por las instituciones y sus currículos.

Barraza (2015) plantea acciones particulares que se vinculan con el psicólogo en el contexto educativo, las cuales se relacionan con:

- *Habilidades sociales, emocionales e intelectuales.* Aspectos de tipo afectivo, emocional y cognitivo son de enorme importancia en los procesos de aprendizaje. En este particular se espera que el profesional pueda aplicar instrumentos que permitan evidenciar las necesidades y niveles de desarrollo de habilidades y competencias, así mismo contribuya al desarrollo de habilidades mediante procesos psicoeducativos y finalmente realice evaluaciones y retroalimentaciones a la comunidad escolar referente al impacto en los procesos de aprendizajes en los educandos y la comunidad.
- *Convivencia social y salud mental.* El bienestar y el aprendizaje son de enorme relevancia en el actuar del psicólogo en el marco educativo. Por lo tanto, el psicólogo debe ser líder en la aplicación de instrumentos y técnicas que permitan establecer problemas como estrés o dificultades adaptativas, así mismo está cualificado para prevenir e intervenir en dificultades que se asocia a la convivencia tales como la violencia intrafamiliar, el acoso, el matoneo teniendo en cuenta el marco comprensivo y normativo legal. Se debe conocer en qué momento y de qué manera se gestiona una red de apoyo que atiendan situaciones particulares.
- *Inclusión y diversidad.* La gestión de acciones psicoeducativas que generen espacios de reflexión en temas de diversidad individual como ejes culturales y de inclusión,

como contribución al desarrollo de entornos basados en la tolerancia, valoración de la diversidad y desarrollo de habilidades.

- *Gestión de aula y calidad.* Un acompañamiento en los procesos de ejecución del currículo y de potenciamiento de recursos y fortalezas pedagógicas encaminados al aprendizaje de los niños y jóvenes. Y finalmente en la gestión de calidad, acompañando el desarrollo de autoevaluación institucional y procesos de mejora.

El psicólogo en el marco de la educación cumple una función orientadora con responsabilidad integral en el proceso de dirección de transición socioeducativa. De la misma manera se vincula a la responsabilidad en la guía de orientación vocacional, temas de sexualidad en la adolescencia y proyecto de vida. (Sánchez, González & Zumba, 2016)

Otros autores como Arvilla et al. (2011) plantean la participación de la búsqueda de soluciones a dificultades académicas y de conducta presentes en los aprendices como una de las funciones principales de un psicólogo orientador, así como también la guía a los docentes y directivos referente a las estrategias de enseñanzas aplicadas en las instituciones. La interacción entre el personal docente y la familia es fortalecida por el psicólogo mediante estrategias que permitan fortalecer los procesos de aprendizajes y de formación académicas. No menos importante se plantea la labor de investigación en lo relacionado a la educación, el aprendizaje, lo social, y laboral para contribuir a nuevas líneas de reflexión.

Autores más actuales están siendo una voz que vinculan al psicólogo en la educación inclusiva resaltando la importancia su influencia en las tareas de inclusión y la diversidad, la gestión curricular y de calidad la cual se comparte con otros profesionales. (Barraza, 2015). Por lo tanto, el profesional en psicología está vinculado con el compromiso de transformación social, desarrollo personal, intervención psicoeducativa, empoderamiento y propósitos comunitarios.

Esto trasciende por lo tanto el alcance de su labor, la cual no se limita al aula de clases, sino que trasciende a dimensiones sociales y comunitarias.

Discusión y Conclusiones

En esta sección de la presente propuesta se expone los resultados obtenidos del análisis de las fuentes consultadas y expuestas, los cuales son sometidos a discusión y reflexión, con el fin de dar respuesta a los objetivos establecidos.

Dentro de los procesos de inclusión escolar de niños y niñas, en Colombia se han establecido parámetros desde bases normativas legales, las cuales contemplan el modelo social de la discapacidad orientada a alcanzar un nivel de desarrollo que promueve la autonomía y la participación activa. Se presentan los estándares que deben cumplir todas las instituciones de educación básica primaria, así mismo los lineamientos curriculares, pero también se insta a hacer adaptaciones que se ajusten a las necesidades particulares de la población estudiantil con discapacidad.

Todos los estudiantes sin excepción deben ser parte de los programas diseñados en cada institución educativa y los objetivos deben ser fijados para todos, aunque puedan modificarse las estrategias con el fin de alcanzarlos en algunos casos en los que haya particularidad.

El Diseño universal para el Aprendizaje (DUA) con un enfoque humanista de la educación, plantea que todas las personas son diferentes y únicas, y que la diversidad es la regla en vez de ser la excepción, por lo tanto, se deben crear y desarrollar entornos diversos de aprendizajes que permitan abrazar a todos los niños que inicien su proceso escolar. Este mismo diseño permite identificar desde la primera infancia dificultades de aprendizaje y crear estrategias que potencien el desarrollo de los niños en el punto de partida de su educación básica. Este es uno de los principales fundamentos en los procesos de inclusión escolar en la educación primaria en Colombia.

El Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) decretado por el Ministerio de Educación Nacional, está compuesto de orientaciones de origen técnico, administrativo y pedagógico para atender de manera oportuna a las personas con discapacidad en su proceso escolar para lograr una educación inclusiva, envuelve como responsables y participantes activos a las secretarías de educación, centros de educación formal, estudiantes y familiares. El PIAR por lo tanto permite la adaptación del currículo a las necesidades de cada estudiante con discapacidad. En este plan se realiza una descripción del individuo aprendiz en el cual se haga una caracterización de su entorno social y familiar, así como los ajustes que podrían realizarse para tener un mejor proceso de aprendizaje. Esta caracterización debe realizarse por un “docente de apoyo”, pero no se especifica desde el marco normativo cuales son puntualmente los requerimientos que deben cumplir la persona que asuma ese rol. Al haber aspectos socio-afectivos que pueden ser parte del PIAR es necesario contar con la guía de un profesional en psicología como orientador. De la misma manera se tienen en cuenta aspectos vinculados con el aprendizaje y siendo la psicología una disciplina que ha estudiado este particular de manera profunda, se hace de enorme soporte la intervención desde esta área en los procesos de caracterización individual que requieran los estudiantes con discapacidad y dificultad de aprendizaje.

Un trabajo mancomunado entre docente y psicólogo orientador fortalece la creación de principios y estrategias que aumenten las posibilidades de aprendizajes y se encuentren metodologías flexibles que permitan abordar con el menor impacto negativo la diversidad en el aula y que se conviertan en fuentes de reforzamiento y potenciamiento en la efectividad de los procesos de enseñanza. Los recursos, las técnicas y estrategias que se abordan desde el marco

psicológico favorecen enormemente los procesos educativos inclusivos desde los diferentes ámbitos de discapacidad de los aprendices.

No obstante, la inclusión no solamente vincula a maestros sino también a todos los niños y jóvenes estudiantes. La diversidad en las aulas ha sido de foco de segregación, sin embargo, el reconocimiento entre los demás compañeros permite fortalecer el componente emocional y socio afectivo, dando lugar a interacciones saludables que representen reforzadores en los aspectos emocionales de las personas. El psicólogo orientador es clave en la generación de estrategias que permitan la consolidación de la inclusión de los estudiantes con alguna discapacidad, desde la conformación de habilidades y competencias emocionales como fuente reforzadora y de bienestar. Un estudio riguroso en cuanto al estado emocional y social de los niños en Primaria realizado por Lara et al. (2017) concluyó que se hace necesario en las instituciones educativas implementar programas de prevención en el inicio del ciclo escolar básico que permitan favorecer el desarrollo de habilidades socio-afectivas y de interacción social teniendo la psicología como área de desarrollo. El psicólogo orientador por lo tanto cumple un papel de gran relevancia en la preparación comunitaria para una verdadera inclusión desde otros aspectos menos atendidos por la normatividad legal pero que son fundamentales en el componente emocional y social.

El acompañamiento de los miembros de la familia y su participación es fundamental en la inclusión educativa, se vincula directamente al bienestar emocional, autoconfianza, autoestima, comprensión de limitaciones y posterior potenciamiento de habilidades (Calvo y Verdugo, 2016). Desde las escuelas de padres el psicólogo orientador puede contribuir a esa cohesión y fortalecimiento de la relación escuela – familia para facilitar los procesos de inclusión de los niños en el contexto de la discapacidad y la diversidad.

La evidencia respalda la necesidad de mayor participación del psicólogo orientador en los procesos de inclusión, tal como el estudio realizado por Bambagué (2013) que mostró como el soporte desde el campo de la psicología contribuyó a que un 75% de los niños mejoraran su proceso de inclusión. Así mismo la psicología tiene un importante papel en el abordaje del acoso escolar como impacto negativo en la inclusión, numerosos estudios revelan los resultados positivos de las estrategias aplicadas desde el marco psicológico en la interacción en el contexto de la diversidad y en el estado emocional de los estudiantes. (Hamondi & Jiménez, 2018).

Un campo de acción que cobra gran importancia en el rol del psicólogo como actor en contextos educativos es la investigación. Se hace necesario hoy desarrollar más estudios que permitan comprender fenómenos que aún hoy a pesar de algunos avances, hacen que la población con discapacidad no sienta que exista una verdadera educación inclusiva, así mismo desde la investigación es posible analizar aspectos socio-afectivos que pueden verse alterados en la aplicación de algunos componentes, recursos, estrategias y metodologías en el contexto de la inclusión educativa.

El hallazgo de algunas deficiencias en las competencias socio afectivas vinculadas a la conciencia de sí mismo, la autorregulación, la motivación, la empatía o la interacción en estudiantes con discapacidad, hace imperativo el involucramiento desde el área de la psicología en los procesos de inclusión para el desarrollo y fortalecimiento de competencias y una adecuada convivencia.

No obstante el trabajo del psicólogo no se limita a atender las dificultades actuales, establecidas y demostradas, sino que también debe expandirse en analizar los factores de riesgo que imposibilitan una adecuada inclusión escolar, en el diseño de nuevas rutas de atención

delimitadas a sus funciones como orientador y en el desarrollo de metodologías que favorezcan una correcta acogida a los estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas.

La psicología es de enorme soporte en todos y cada uno de los procesos de aprendizaje y es necesario establecer que aspectos no están siendo atendidos pero que son de enorme necesidad dentro de la educación inclusiva con los requerimientos que demanda la sociedad actual.

Recomendaciones

La diversidad y la discapacidad son los tópicos principales que aclaman una verdadera inclusión no solamente en el marco educativo sino en el social. Como respuesta el estado decreta normas que aunque han permitido un avance en la integración social y la globalidad deben ser cuestionadas en la práctica educativa para establecer mejoras sustanciales que sean respaldadas por el marco legal, contribuyendo a una verdadera educación inclusiva.

El rol del psicólogo orientador en el marco educativo debe ser vinculado a una mayor participación teniendo en cuenta los requerimientos sociales vinculados a la educación inclusiva, la cual demanda consideraciones de muchas disciplinas para poder lograr ejecutar procesos de aprendizajes eficaces teniendo en cuenta la diversidad y la discapacidad.

La educación inclusiva no es responsabilidad exclusiva de los docentes y maestros, incluye a entidades estatales como las secretarías de educación que deben proporcionar respuesta a todos los requerimientos, a las familias que son fuente importante no solo para exigir sino también para ser agentes activos y potenciadores de factores protectores, a la población estudiantil beneficiaria directa que contribuye activamente al mejoramiento y eficiencia de la educación, y a otros actores interdisciplinarios que refuerzan y potencian los procesos de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, L. (31 de marzo de 2009). El informe Warnock. *Cuadernos de Pedagogía*. Recuperado el 17 de enero de 2021, de <https://blocs.xtec.cat/educacioespecialssdh/files/2009/01/informe-warnock.PDF>
- Angarita, M., Forgiony, J., & Rivera, D. (2018). Rol y futuros retos del psicólogo en el campo de la Psicología Educativa en Colombia. En S. Carrillo, B. Sanabria, V. Bermúdez, & J. Espinosa, *Actores en la educación: una mirada desde la psicología educativa* (págs. 16-44). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar. Recuperado el 16 de enero de 2021, de http://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/2490/Cap_1_RolFuturosRetos.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Bambagué, I. (2013). *Propuesta de gestión para fortalecer la implementación de la política de inclusión en el grado 1 de la Institución Educativa Técnica en Salud y Valores "Francisco de Paula Santander" Popayán*. Manizales: Universidad Católica de Manizales. Recuperado el 17 de enero de 2021, de <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/handle/10839/598>
- Barraza, R. (2015) Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: Propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 15, núm. 3, septiembre-diciembre, 2015, pp. 1-21
- Cabello, M. (2007). Discapacidad y dificultades de aprendizaje: Una distinción necesaria. *Revista de Investigación*, 62, 55-70. Recuperado el 18 de enero de 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2512156.pdf>

- Calvo, M., & Verdugo, M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113. Recuperado el 17 de enero de 2021, de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art06.pdf>
- Castañeda, C. (2014). Competencia socio-afectiva en el marco escolar colombiano. *Revista Escenarios*, 12(2), 19-34. Recuperado el 17 de enero de 2021, de <http://ojs.uac.edu.co/index.php/escenarios/article/viewFile/312/287>
- Castillo, D. (31 de octubre de 2013). *Aprendizaje: Edad Mental y Edad Cronológica*. Recuperado el 18 de enero de 2021, de Presentación en plataforma Prezi: https://prezi.com/_rgukwk04boe/aprendizaje-edad-mental-y-edad-cronologica/
- Chagas, Julia y Pedroza, Regina. (2013). Psicología escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 35- 43. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572013000100004>
- Clapham, K., Manning, C., William, K., O'Brien, G., & Sutherland, M. (2017). Using a logic model to evaluate the kids together early education inclusion program for children with disabilities and additional needs. *Evaluation and Program Planning*(61), 96-105. doi:<https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.12.004>
- Congreso de la Republica de Colombia. (1994). *Ley 115 General de Educación*. Congreso de la República. Secretaría del Senado de la República. Recuperado el 15 de septiembre de 2019, de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Constitución Política. (1991). *Título 2 - De los derechos, las garantías y los deberes. Capítulo 2: De los derechos sociales, económicos y culturales. Artículo 67: Derecho a la educación*. Recuperado el 15 de enero de 2021, de Constitución Política de Colombia: <http://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-67>

- DANE. (2019). *Discapacidad*. Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística.
Recuperado el 15 de enero de 2021, de
https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/discapacidad/Total_nacional.xls
- Díaz, J. (2001). Hacia la evaluación de la inteligencia académica y del rendimiento escolar.
Revista Ciencia y Sociedad, 26(2), 151-203. Recuperado el 18 de enero de 2021, de
<http://www.redalyc.org/pdf/870/87011293001.pdf>
- Fernández, C. (2019). *Inclusión educativa: el nuevo reto de la educación colombiana*.
Recuperado el 16 de enero de 2021, de Grupo Geard: <https://grupoguard.com/co/blog/sin-categoria/inclusion-educativa-reto-educacion-colombiana/>
- Galán-Mañas, A. (2016). Orientación a los estudiantes con discapacidad en la universidad española. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(1), 83-99.
doi:<https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.1.2015.14344>
- García, C., Carrasco, G., Mendoza, M., & Pérez, C. (2012). Rol del psicólogo en establecimientos particulares pagados del Gran Concepción, Chile: Un proceso de co-construcción. *Estudios pedagógicos*, 38(2), 169-185. Recuperado el 17 de enero de 2021, de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000200011
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (1999). *La inteligencia emocional en la empresa*. Buenos Aires. Argentina: Editorial Vergara.
- González, Y., & Triana, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Investigación Pedagógica*, 21(2), 200-218.

- Recuperado el 16 de enero de 2021, de
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/8783/4909>
- Guajardo, E. (2018). La Educación Inclusiva, fase superior de la Integración-Inclusión Educativa en Educación Especial. *Teoría y Crítica de la Psicología*(11), 131-153. Recuperado el 17 de enero de 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6707080.pdf>
- Guenadievna, T., & Bell, R. (2018). Acompañamiento psicológico a la educación inclusiva de los niños con discapacidad en Rusia. *Identidad Bolivariana*, 2(2), 1-15. Recuperado el 17 de enero de 2021, de
<https://identidadbolivariana.itb.edu.ec/index.php/identidadbolivariana/article/view/51/122>
- Hamodi, G., Jiménez, L. (2018) Modelos de prevención del bullying. ¿Qué se puede hacer en educación infantil? IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECJ, vol. 9, núm. 16, 2018.
- Hernández, B., & Sánchez, J. (2012). La educación del estudiante con discapacidad auditiva: experiencia en la escuela inclusiva. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 155-162. Recuperado el 19 de enero de 2021, de
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832338015.pdf>
- Hernández, M. (2015). El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos. *Revista CES*, 6(2), 46-59. Recuperado el 18 de enero de 2021, de
<http://www.scielo.org.co/pdf/cesd/v6n2/v6n2a04.pdf>
- Hernández, O. (2020). Percepción social hacia la orientación escolar en docentes orientadores de Bogotá. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(1), 131-144.
doi:<https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.1.2020.27294>

- Herrán, A. (2003). Autoconocimiento y Formación: Más allá de la Educación en Valores. *Tendencias Pedagógicas*(8), 13-42. Recuperado el 18 de enero de 2021, de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1827>
- ICBF. (agosto de 2010). *Discapacidad Cognitiva*. Recuperado el 18 de enero de 2021, de Instituto Colombiano de Binestar Familiar: <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/cartilla-cognitiva-7.pdf>
- Juárez, J., Comboni, S., & Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23(62), 41-83. Recuperado el 15 de enero de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-57952010000100003&script=sci_abstract
- Klinger, C. L., Mejía, C. M., & Posada, L. M. (2011). La inclusión educativa: un escenario de expresiones afectivas como mediadoras del aprendizaje. *Revista Plumilla Educativa*(8), 1-19. Recuperado el 17 de enero de 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3801120>
- Kremer, S., & Quijano, O. (2015). Practicas pedagógicas, promoción de incusión y diversidad en una institución educativa de Popayán. *Revista Plumilla Educativa*(15), 1-14. Recuperado el 17 de enero de 2021, de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2122/ARTICULO%20SAMUEL%20KREMER.pdf?sequence=1>
- Lara, M., Rodríguez, T., Martínez, A., & Piqueras, J. (2017) Relación entre el bullying y el estado emocional y social en niños de educación primaria. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*. Vol. 4. N°. 1 – Enero 2017 – pp 59-64.

- Lastre, K., Anaya, F., & Martínez, L. (2019). Índices de inclusión en una institución pública de Colombia. *Espacios*, 40(33), 16-22. Recuperado el 15 de enero de 2021, de <http://www.revistaespacios.com/a19v40n33/a19v40n33p16.pdf>
- Lería, F., Salgado, J., Almonte, I., Vega, M., & Véliz, M. (2016). Prácticassociales en torno a la inclusión de la discapacidad sensorial en escuelas públicas de Copiapó de Chile. *Revista Páginas de Educació*, 9(1), 1-31. Recuperado el 16 de enero de 2021, de <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/1180/1146>
- Linares, L., Molpoceres, A., & Musitu, G. (2001). La autoestima y las prioridades personales de valor. *Anales de Psicología*, 17(2), 189-200. Recuperado el 18 de enero de 2021, de https://www.um.es/analesps/v17/v17_2/05-17_2.pdf
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., Reeve, A., . . . Tassé, M. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of support*. Washington: American Association on Mental Retardation. Recuperado el 18 de enero de 2021, de <https://psycnet.apa.org/record/2003-07186-000>
- MEN. (2006). *Orientaciones Pedagógicas para la Atención Educativa a Estudiantes con Discapacidad Cognitiva*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 18 de enero de 2021, de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf
- MEN. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 17 de enero de 2021, de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf

- MEN. (06 de agosto de 2018). *Educación inclusiva e intercultural*. Recuperado el 17 de enero de 2021, de Ministerio de Educación Nacional: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340146.html>
- MEN. (2019). *Informe al Congreso de la República*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 15 de enero de 2021, de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385377_recurso_9.pdf
- MEN. (2020). *Rendición de cuentas y agradecimiento*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 15 de enero de 2021, de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385377_recurso_15.pdf
- Méndez, P. (2017). *La gestión del autoconocimiento como herramienta clave en el proceso formativo del estudiante universitario*. Santiago de Cali: Universidad de San Buenaventura. Facultad de Educación. Recuperado el 18 de enero de 2021, de https://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/5675/1/Gestion_Autoconocimiento_Estudiante_Mendez_2017.pdf
- MEP. (2007). *La inclusión en la educación. Cómo hacerla realidad*. Lima, Perú: Foro Educativo Ministerio de Educación del Perú. Recuperado el 17 de enero de 2021, de <https://docplayer.es/13033661-La-inclusion-en-la-educacion-como-hacerla-realidad.html>
- Milicic, N., & López, S. (2003). la inclusión del niño con necesidades educativas especiales: algo más que un desafío pedagógico. *Revista Psicopedagogía*, 20(62), 143-153. Recuperado el 17 de enero de 2021, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v20n62/v20n62a07.pdf>
- MinSalud. (2017). *ABECÉ Salud auditiva y comunicativa*. Recuperado el 18 de enero de 2021, de Ministerio de Salud:

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/abece-salud-auditiva-2017.pdf>

Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 372-392. Recuperado el 17 de enero de 2021, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54941394006>

Morgan, S. (2001). What's my role? A comparison of the responsibility of interpreters, interveners and support service providers. *Deaf-Blind Perspectives*, 9(1). Recuperado el 18 de enero de 2021, de <https://www.hadley.edu/IAER2015/comparing%20interpreter,%20intervener,%20and%20ssp.pdf>

ODF. (2019). *Tipos de Discapacidad Física*. Recuperado el 18 de enero de 2021, de Observatorio de la Discapacidad Física de Cataluña: <https://parapupas.com/tipos-de-discapacidad-fisica/>

OMS. (11 de octubre de 2018). *Ceguera y discapacidad visual*. Recuperado el 18 de enero de 2021, de Organización Mundial de la Salud: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>

Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Intenacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud*. Ginebra. OMS. (01 de diciembre de 2020).

Discapacidad y salud. Recuperado el 18 de enero de 2021, de Organización Mundial de la Salud: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>

OPS. (2020). *Para el año 2020 habrá el doble de discapacidad visual*. Recuperado el 18 de enero de 2021, de Organización Panamericana de la Salud: <https://scielosp.org/article/rpsp/1997.v1n5/400-401/es/>

- Payá, M. (1992). El autoconocimiento como condición para construir una personalidad moral y autónoma. *Comunicación, Lenguaje y Educación*(15), 69-76. Recuperado el 18 de enero de 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126263>
- Prioretti, J. L. (15 de febrero de 2016). *Neuroeducación en el aula: de la teoría a la práctica. Segunda parte: 14 Consejos de Neurociencias para docentes*. Recuperado el 18 de enero de 2021, de [Inclusioncalidadeducativa.wordpress.com](https://inclusioncalidadeducativa.wordpress.com):
<https://inclusioncalidadeducativa.wordpress.com/2016/02/15/educacion-inclusiva-y-ajustes-razonables/>
- Romero, B., Pulecio, D., Vásquez, C., Espinosa, L., & García, L. (2015). *Discapacidad cognitiva. Cómo orientar al alumno para que mejore su aprendizaje y desarrolle habilidades para su participación familiar y social*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. Recuperado el 18 de enero de 2021, de <https://es.calameo.com/read/0039978767f9e13eeef47>
- Rovira, I. (2018). *Estrategias didácticas: definición, características y aplicación*. Recuperado el 17 de enero de 2021, de [Psicología y Mente](https://psicologiaymente.com/desarrollo/estrategias-didacticas):
<https://psicologiaymente.com/desarrollo/estrategias-didacticas>
- Sánchez, C., González, M. & Zumba I. (2016) El Psicólogo educativo y su responsabilidad en la sociedad actual. *Universidad y Sociedad* Vol. 8 no.4 Cienfuegos Sep.-dic.2016.
- Santiuste, V., & Beltrán, J. (1998). *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis. Recuperado el 18 de enero de 2021, de https://www.researchgate.net/publication/261698008_Las_dificultades_de_aprendizaje_y_otros_trastornos_del_desarrollo

- Sternberg, R. (1991). Theory-based testing of intellectual abilities rationale for the triarchic abilities test. En H. Rowe, *Intelligence: Reconceptualization and measurement*. Hillsdale, New Jersey: LEA. Recuperado el 18 de enero de 2021, de <https://psycnet.apa.org/record/1991-98209-010>
- Trianes, M., & García, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(44), 175-189. Recuperado el 15 de enero de 2021, de <http://www.redalyc.org/html/274/27404409/>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado el 15 de enero de 2021, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222124>
- UNESCO. (2015). *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos; informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 2015*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado el 17 de enero de 2021, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435>
- UNESCO. (16 de noviembre de 2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación – Todos y todas sin excepción*. Recuperado el 16 de enero de 2021, de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: <https://es.unesco.org/news/unesco-muestra-que-40-paises-mas-pobres-no-apoyaron-alumnos-situacion-riesgo-durante-crisis-del>
- Vesga, L., Lasso, D., & Tobar, M. (2016). Adquisición tardía de la primera lengua: experiencia escolar de niñas y niños Sordos de una Institución Educativa pública en la ciudad de

Popayán (Cauca). *Revista Katharsis*(22). Recuperado el 17 de enero de 2021, de <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis/article/view/816>