

## ANEXO 2

### CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES (Licencia de uso)

Bogotá, D.C., \_\_02 de febrero de 2016\_\_

Señores  
Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J.  
Pontificia Universidad Javeriana  
Cuidad

Los suscritos:

<u>Carol Yiseth Castro Sánchez</u>	, con C.C. No	<u>1'022.392.490</u>
<u>Brenda Xiomara García Gómez</u>	, con C.C. No	<u>1'015.433.577</u>
<u>Mayra Alejandra Herrera Cerquera</u>	, con C.C. No	<u>1'026.286.475</u>

En nuestra calidad de autores exclusivos de la obra titulada:

#### Elementos de la educación inclusiva presentes en la clase de inglés del grado primero donde participa un estudiante con discapacidad intelectual.

Tesis doctoral  Trabajo de grado  Premio o distinción: **Si**  **No**

cual: \_\_\_\_\_  
presentado y aprobado en el año 2015, por medio del presente escrito autorizamos a la Pontificia Universidad Javeriana para que, en desarrollo de la presente licencia de uso parcial, pueda ejercer sobre nuestra obra las atribuciones que se indican a continuación, teniendo en cuenta que en cualquier caso, la finalidad perseguida será facilitar, difundir y promover el aprendizaje, la enseñanza y la investigación.

En consecuencia, las atribuciones de usos temporales y parciales que por virtud de la presente licencia se autorizan a la Pontificia Universidad Javeriana, a los usuarios de la Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J., así como a los usuarios de las redes, bases de datos y demás sitios web con los que la Universidad tenga perfeccionado un convenio, son:

AUTORIZO (AUTORIZAMOS)	SI	NO
1. La conservación de los ejemplares necesarios en la sala de tesis y trabajos de grado de la Biblioteca.	X	
2. La consulta física o electrónica según corresponda	X	
3. La reproducción por cualquier formato conocido o por conocer	X	
4. La comunicación pública por cualquier procedimiento o medio físico o electrónico, así como su puesta a disposición en Internet	X	
5. La inclusión en bases de datos y en sitios web sean éstos onerosos o gratuitos, existiendo con ellos previo convenio perfeccionado con la Pontificia Universidad Javeriana para efectos de satisfacer los fines previstos. En este evento, tales sitios y sus usuarios tendráXn las mismas facultades que las aquí concedidas con las mismas limitaciones y condiciones	X	
6. La inclusión en la Biblioteca Digital PUJ (Sólo para la totalidad de las Tesis Doctorales y de Maestría y para aquellos trabajos de grado que hayan sido laureados o tengan mención de honor.)	X	

De acuerdo con la naturaleza del uso concedido, la presente licencia parcial se otorga a título gratuito por el máximo tiempo legal colombiano, con el propósito de que en dicho lapso mi (nuestra) obra sea explotada en las condiciones aquí estipuladas y para los fines indicados, respetando siempre la titularidad de los derechos patrimoniales y morales correspondientes, de acuerdo con los usos honrados, de manera proporcional y justificada a la finalidad perseguida, sin ánimo de lucro ni de comercialización.

De manera complementaria, garantizo (garantizamos) en mi (nuestra) calidad de estudiante (s) y por ende autor (es) exclusivo (s), que la Tesis o Trabajo de Grado en cuestión, es producto de mi (nuestra) plena autoría, de mi (nuestro) esfuerzo personal intelectual, como consecuencia de mi (nuestra) creación original particular y, por tanto, soy (somos) el (los) único (s) titular (es) de la misma. Además, aseguro (aseguramos) que no contiene citas, ni transcripciones de otras obras protegidas, por fuera de los límites autorizados por la ley, según los usos honrados, y en proporción a los fines previstos; ni tampoco contempla declaraciones difamatorias contra terceros; respetando el derecho a la imagen, intimidad, buen nombre y demás derechos constitucionales. Adicionalmente, manifiesto (manifestamos) que no se incluyeron expresiones contrarias al orden público ni a las buenas costumbres. En consecuencia, la responsabilidad directa en la elaboración, presentación, investigación y, en general, contenidos de la Tesis o Trabajo de Grado es de mí (nuestro) competencia exclusiva, eximiendo de toda responsabilidad a la Pontificia Universidad Javeriana por tales aspectos.

Sin perjuicio de los usos y atribuciones otorgadas en virtud de este documento, continuaremos (continuaremos) conservando los correspondientes derechos patrimoniales sin modificación o restricción alguna, puesto que de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación de los derechos patrimoniales derivados del régimen del Derecho de Autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. En consecuencia, la Pontificia Universidad Javeriana está en la obligación de RESPETARLOS Y HACERLOS RESPETAR, para lo cual tomará las medidas correspondientes para garantizar su observancia.

**NOTA: Información Confidencial:**

Esta Tesis o Trabajo de Grado contiene información privilegiada, estratégica, secreta, confidencial y demás similar, o hace parte de una investigación que se adelanta y cuyos resultados finales no se han publicado. Si  No

En caso afirmativo expresamente indicaré (indicaremos), en carta adjunta, tal situación con el fin de que se mantenga la restricción de acceso.

NOMBRE COMPLETO	No. del documento de identidad	FIRMA
Carol Yiseth Castro Sánchez	1'022.392.490	Carol Castro S.
Brenda Xiomara García Gómez	1'015.433.577	Brenda García G.
Mayra Alejandra Herrera Cerquera	1'026.286.475	Alejandra Herrera

FACULTAD: Facultad de comunicación y lenguaje

PROGRAMA ACADÉMICO: Licenciatura en lenguas modernas

**ANEXO 3**  
**BIBLIOTECA ALFONSO BORRERO CABAL, S.J.**  
**DESCRIPCIÓN DE LA TESIS DOCTORAL O DEL TRABAJO DE GRADO**  
**FORMULARIO**

TÍTULO COMPLETO DE LA TESIS DOCTORAL O TRABAJO DE GRADO						
Elementos de la educación inclusiva presentes en la clase de inglés del grado primero donde participa un estudiante con discapacidad intelectual						
SUBTÍTULO, SI LO TIENE						
AUTOR O AUTORES						
Apellidos Completos			Nombres Completos			
Castro Sánchez			Carol Yiseth			
García Gómez			Brenda Xiomara			
Herrera Cerquera			Mayra Alejandra			
DIRECTOR (ES) TESIS DOCTORAL O DEL TRABAJO DE GRADO						
Apellidos Completos			Nombres Completos			
Salazar Sierra			Adriana María			
FACULTAD						
Comunicación y Lenguaje						
PROGRAMA ACADÉMICO						
Tipo de programa ( seleccione con "x" )						
Pregrado	Especialización	Maestría	Doctorado			
x						
Nombre del programa académico						
Licenciatura en lenguas modernas						
Nombres y apellidos del director del programa académico						
Jorge Andrés Mejía Laguna						
TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE:						
Licenciadas en lenguas modernas						
PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o tener una mención especial):						
CIUDAD		AÑO DE PRESENTACIÓN DE LA TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO			NÚMERO DE PÁGINAS	
Bogotá		2015			97	
TIPO DE ILUSTRACIONES ( seleccione con "x" )						
Dibujos	Pinturas	Tablas, gráficos y diagramas	Planos	Mapas	Fotografías	Partituras
		x				
SOFTWARE REQUERIDO O ESPECIALIZADO PARA LA LECTURA DEL DOCUMENTO						
<b>Nota:</b> En caso de que el software (programa especializado requerido) no se encuentre licenciado por la Universidad a través de la Biblioteca (previa consulta al estudiante), el texto de la Tesis o Trabajo de Grado quedará solamente en formato PDF.						

<b>MATERIAL ACOMPAÑANTE</b>					
TIPO	DURACIÓN (minutos)	CANTIDAD	FORMATO		
			CD	DVD	Otro ¿Cuál?
Vídeo					
Audio					
Multimedia					
Producción electrónica					
Otro Cuál?					
<b>DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVE EN ESPAÑOL E INGLÉS</b>					
<p>Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. <i>(En caso de duda para designar estos descriptores, se recomienda consultar con la Sección de Desarrollo de Colecciones de la Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J en el correo <a href="mailto:biblioteca@javeriana.edu.co">biblioteca@javeriana.edu.co</a>, donde se les orientará).</i></p>					
ESPAÑOL			INGLÉS		
Educación inclusiva			Inclusive education		
Discapacidad intelectual			Intellectual disabilities		
Estrategias pedagógicas y metodológicas en inglés			Pedagogical and methodological strategies in English		
Barreras educativas y de participación			Educational and participation barriers		
<b>RESUMEN DEL CONTENIDO EN ESPAÑOL E INGLÉS</b>					
(Máximo 250 palabras - 1530 caracteres)					
<p><b>RESUMEN</b></p> <p>El objetivo de la presente investigación se centró en dar respuesta a la pregunta ¿Cuáles elementos de la educación inclusiva presentes en la clase de inglés del grado primero donde participa un estudiante con discapacidad intelectual del Liceo Campestre Thomas de Iriarte del municipio de Subachoque? Para esto se tuvo en cuenta la revisión de conceptos como discapacidad, enseñanza de lenguas extranjeras y se retomaron elementos que dan cuenta de la educación inclusiva.</p> <p>A partir de un estudio cualitativo exploratorio, la recolección de datos se llevó cabo a través de diferentes instrumentos: entrevistas semiestructuradas (docente de inglés, grupo de apoyo, estudiante en condición discapacidad, padre de familia del estudiante en condición de discapacidad), grupo focal (con compañeros del estudiante en condición de discapacidad) y una observación. Esto permitió establecer los elementos de inclusión de estudiante con discapacidad intelectual llevada a cabo en la institución en la clase de inglés.</p> <p>Entre los hallazgos principales se destaca que la institución se encuentra en una</p>					



transición de la integración a la inclusión, por lo que son evidentes los esfuerzos de los diferentes actores de la institución, por alcanzar y adoptar un paradigma de inclusión: se acepta a los niños con discapacidad y en teoría sus diferencias, pero los procesos que se llevan a cabo en el aula de inglés se caracterizan por una enseñanza homogénea, donde se deja de lado la implementación de estrategias acordes a las necesidades del estudiante en condición de discapacidad.

#### ABSTRACT

The objective of this research is focused on responding to the question: Which are the elements of inclusive education of elementary school student with intellectual disability in the English class, in the Liceo Campestre Thomas Iriarte in the municipality of Subachoque? To answer this question, we took into account the revision of concepts such as disability, foreign language teaching and the different elements that make part of the inclusive education.

Through an exploratory qualitative study, data collection was carried out using different instruments: semi-structured interviews (English teacher, support group, disability status student, and the student disability status's parent), focus group (the student disability status's classmates) and an observation. This allowed us to establish the elements of inclusion of a student with intellectual disabilities in the English classes of the institution.

Among the key findings it is highlighted that the institution is in a transition from integration to inclusion, so are obvious the efforts of the different actors from the institution, to achieve and adopt a paradigm of inclusion: children with disabilities are accepted and their differences likewise, but the processes conducted in the English class are characterized by a homogeneous teaching, which doesn't allow the implementation of strategies that address the student's disability status needs.

**ELEMENTOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PRESENTES EN LA CLASE DE  
INGLÉS DEL GRADO PRIMERO DONDE PARTICIPA UN ESTUDIANTE CON  
DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

**CAROL YISETH CASTRO SÁNCHEZ  
BRENDA XIOMARA GARCÍA GÓMEZ  
MAYRA ALEJANDRA HERRERA CERQUERA**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE  
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS  
BOGOTÁ  
2015**

ELEMENTOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PRESENTES EN LA CLASE DE  
INGLÉS DEL GRADO PRIMERO DONDE PARTICIPA UN ESTUDIANTE CON  
DISCAPACIDAD INTELECTUAL

CAROL YISETH CASTRO SÁNCHEZ  
BRENDA XIOMARA GARCÍA GÓMEZ  
MAYRA ALEJANDRA HERRERA CERQUERA

Proyecto de investigación para optar el título de Licenciadas en Lenguas Modernas

Asesora:  
ADRIANA MARÍA SALAZAR SIERRA

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE  
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS  
BOGOTÁ  
2015

Nota de aceptación

---

---

---

---

---

---

---

---

Firma del presidente del jurado

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

---

Bogotá, 2015

## RESUMEN

El objetivo de la presente investigación se centró en dar respuesta a la pregunta ¿Cuáles elementos de la educación inclusiva presentes en la clase de inglés del grado primero donde participa un estudiante con discapacidad intelectual del Liceo Campestre Thomas de Iriarte del municipio de Subachoque? Para esto se tuvo en cuenta la revisión de conceptos como discapacidad, enseñanza de lenguas extranjeras y se retomaron elementos que dan cuenta de la educación inclusiva.

A partir de un estudio cualitativo exploratorio, la recolección de datos se llevó cabo a través de diferentes instrumentos: entrevistas semiestructuradas (docente de inglés, grupo de apoyo, estudiante en condición discapacidad, padre de familia del estudiante en condición de discapacidad), grupo focal (con compañeros del estudiante en condición de discapacidad) y una observación. Esto permitió establecer los elementos de inclusión de estudiante con discapacidad intelectual llevada a cabo en la institución en la clase de inglés.

Entre los hallazgos principales se destaca que la institución se encuentra en una transición de la integración a la inclusión, por lo que son evidentes los esfuerzos de los diferentes actores de la institución, por alcanzar y adoptar un paradigma de inclusión: se acepta a los niños con discapacidad y en teoría sus diferencias, pero los procesos que se llevan a cabo en el aula de inglés se caracterizan por una enseñanza homogénea, donde se deja de lado la implementación de estrategias acordes a las necesidades del estudiante en condición de discapacidad.

**Palabras claves:** educación inclusiva, discapacidad intelectual, estrategias pedagógicas y metodológicas en inglés, barreras educativas y de participación.

## ABSTRACT

The objective of this research is focused on responding to the question: Which are the elements of inclusive education of elementary school student with intellectual disability in the English class, in the Liceo Campestre Thomas Iriarte in the municipality of Subachoque? To answer this question, we took into account the revision of concepts such as disability, foreign language teaching and the different elements that make part of the inclusive education.

Through an exploratory qualitative study, data collection was carried out using different instruments: semi-structured interviews (English teacher, support group, disability status student, and the student disability status's parent), focus group (the student disability status's classmates) and an observation. This allowed us to establish the elements of inclusion of a student with intellectual disabilities in the English classes of the institution.

Among the key findings it is highlighted that the institution is in a transition from integration to inclusion, so are obvious the efforts of the different actors from the institution, to achieve and adopt a paradigm of inclusion: children with disabilities are accepted and their differences likewise, but the processes conducted in the English class are characterized by a homogeneous teaching, which doesn't allow the implementation of strategies that address the student's disability status needs.

**Keywords:** inclusive education, intellectual disabilities, pedagogical and methodological strategies in English, educational and participation barriers.

## AGRADECIMIENTOS

Antes que todo queremos darle gracias a Dios por permitirnos llegar hasta este punto luego de dos años de arduo trabajo, en los cuales atravesamos momentos de satisfacción, pero también de fracasos, los cuales pudimos sacar adelante con su ayuda y con la unión, paciencia y esfuerzo por parte de las tres. En este punto podemos decir que estamos orgullosas de lo que hoy, que una vez vimos cómo solo una idea, es algo consolidado que influirá en la mejora de la educación actual para estudiantes en condición de discapacidad. Por otro lado, queremos brindarles nuestros más sinceros sentimientos de gratitud y admiración a quienes por dos años demostraron un continuo apoyo en este camino. William Sánchez quien nos encaminó y nos guio el primer año de trabajo, para luego encontrarnos con Adriana Salazar quien depositó en nosotras toda su confianza, y a quien hoy queremos ver orgullosa de lo que logramos con su ayuda y apoyo durante este proceso.

Seguidamente, queremos agradecer a la directora de la institución Lic. Martha Lucía Gómez Subachoque y a todas las personas que hacen parte de la institución Liceo Campestre Thomas de Iriarte que con la mejor disposición nos colaboraron en la recolección de datos y creyeron en el objetivo que nos planteamos en este proyecto investigativo.

Por último, queremos expresar un agradecimiento muy especial a nuestras familias y amigos que nos brindaron su apoyo y palabras de aliento en los momentos que pensamos desfallecer, pero que también nos acompañaron en los momentos de satisfacción y felicidad durante este camino.

## TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	3
ABSTRACT.....	4
AGRADECIMIENTOS.....	5
INTRODUCCIÓN.....	11
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>12</b>
<b>Planteamiento del problema .....</b>	<b>12</b>
<b>1.1 Delimitación y formulación del problema .....</b>	<b>12</b>
<b>1.2 Pregunta de investigación.....</b>	<b>17</b>
<b>1.3 Justificación.....</b>	<b>17</b>
<b>1.4 Objetivos de investigación .....</b>	<b>18</b>
1.4.1 Objetivo general.....	18
1.4.2 Objetivos específicos .....	18
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>20</b>
<b>Marco de referencia teórico.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1 Antecedentes.....</b>	<b>20</b>
2.2.1 Marco político y legal .....	24
<b>2.2.2 Conceptos básicos.....</b>	<b>29</b>
2.2.2.1 Educación inclusiva.....	29
2.2.2.2 Discapacidad intelectual .....	36
2.2.2.3 Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud	40
2.2.2.4 Concepción de la enseñanza y aprendizaje del inglés.....	47
2.2.2.5 Estrategias metodológicas para la enseñanza de inglés a estudiantes con discapacidad intelectual .....	52
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>56</b>
<b>Marco metodológico.....</b>	<b>56</b>
<b>3.1 Tipo y diseño de investigación.....</b>	<b>56</b>
<b>3.2 Población.....</b>	<b>56</b>
3.3.1 Observación no participante.....	58
3.3.2 Entrevista semi-estructurada .....	60
3.3.3 Grupo focal.....	65
<b>3.4 Plan de recolección y procesamiento de datos.....</b>	<b>67</b>



<b>CAPITULO IV</b> .....	70
<b>Análisis de resultados</b> .....	70
<b>4.1 Concepto de inclusión (ver mapa anexo A)</b> .....	70
<b>4.2 Currículo amplio y flexible (ver mapas anexo B)</b> .....	78
<b>4.3 Enfoques metodológicos y pedagógicos (ver mapas anexo C)</b> .....	80
<b>4.4 Criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción (ver mapas anexo D)</b> . 83	
<b>4.5 Proyectos educativos de toda la escuela (ver mapas anexo E)</b> .....	85
<b>4.6 Participación de los padres y la comunidad (ver mapas anexo F)</b> .....	87
<b>4.7 Formación de docentes y otros profesionales (ver mapas anexo G)</b> .....	89
<b>4.8 Barreras didácticas y sociales (ver mapas anexo H)</b> .....	91
<b>CAPÍTULO V</b> .....	95
<b>CONCLUSIONES</b> .....	95
<b>RECOMENDACIONES</b> .....	96
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	98
<b>ANEXOS</b> .....	107

## LISTA DE ANEXOS

Anexo A: Códigos

Anexo B: Mapas concepto de inclusión

Anexo C: Mapas currículo amplio y flexible

Anexo D: Mapas enfoques metodológicos y pedagógicos

Anexo E: Mapas criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción

Anexo F: Mapas proyectos educativos de toda la escuela

Anexo G: Mapas participación de los padres y la comunidad

Anexo H: Mapas formación de docentes y otros profesionales

Anexo I: Mapas barreras sociales y didácticas

## LISTA DE TABLAS

- Tabla 1: Diferencia entre integración e inclusión
- Tabla 2: Clasificación según el nivel de inteligencia medida por la AAIDD (2010)
- Tabla 3: Clasificación multidimensional medida por la AAIDD (2010)
- Tabla 4: Clasificación por intensidades de apoyos necesarios según la AAIDD (2010)
- Tabla 5: Metas planteadas según nivel educativo
- Tabla 6: Conjunto de grados y nivel por alcanzar según MCE
- Tabla 7: Metas y objetivos para los estudiantes de grado primero a tercero
- Tabla 8: Instrumento número uno observación no participante
- Tabla 9: Instrumento número dos entrevista semi-estructurada
- Tabla 10: Instrumento número tres grupo focal

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Actividades y Participación (CIF)

Figura 2: Factores Contextuales (CIF)

## INTRODUCCIÓN

Hablar de educación inclusiva implica que todos los niños, jóvenes y adultos de una determinada comunidad sin importar sus condiciones personales, sociales, culturales, con y sin discapacidades o dificultades aprendan juntos, garantizándoles el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos y cada uno de ellos en un aula regular, por lo que hace efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. (UNESCO, 2006). Por lo tanto, permite comprender la diversidad de necesidades, habilidades y competencias, así como el favorecimiento del aprendizaje y la eliminación de barreras que surgen de la interacción entre alumnos y sus contextos.

Con esta investigación se busca tomar los principios básicos del paradigma inclusivo para responder a la pregunta ¿Cuáles son los elementos de la educación inclusiva presentes en la clase de inglés del grado primero donde participa un estudiante con discapacidad intelectual en el Liceo Campestre Thomas de Iriarte en el municipio de Subachoque? Para responder este interrogante reconoceremos las concepciones sobre discapacidad, el currículo, los enfoques metodológicos, los procesos de evaluación, los proyectos educativos, la participación de padres y la comunidad, la formación del profesorado y las barreras de sociales y didácticas presentes en la institución educativa.

En este documento se encuentra la situación problema, el estado de arte, el objetivo general y objetivos específicos, el marco teórico, el diseño metodológico, el análisis de datos y las conclusiones derivadas del estudio realizado.

Con esto se busca identificar los elementos de la educación inclusiva presentes en la clase de inglés donde participa un estudiante con discapacidad intelectual del grado primero C para así, generar una reflexión que permita favorecer las oportunidades de aprendizaje a dicho estudiante con discapacidad intelectual.

# **CAPÍTULO I**

## **Planteamiento del problema**

### **1.1 Delimitación y formulación del problema**

Para hablar de discapacidad es necesario situarle en un entorno socioeconómico y político, debido a que, en todos los periodos de la humanidad, ha existido la discapacidad, pero su concepción ha evolucionado; de forma que, para la sociedad ha sido el tiempo el que determina cómo se concibe, se percibe y se atiende a la población, demostrando lo que dice Gómez (2010) de que su existencia es multicausal.

De acuerdo a Suta (2015) y Aguilar (2004), durante esta evolución, en la edad antigua, la discapacidad empezó a ser vista como un problema propio de la persona, con explicaciones que iban desde la magia hasta el castigo por un pecado; por tanto, se daba la eliminación física o exterminio de la persona en condición de discapacidad; seguidamente en la edad media se dio el endiosamiento y la protección de la iglesia, en el que se consideraba la discapacidad como un producto sobrenatural, por lo que debían ser internados o debían vivir de la limosna. En el renacimiento, con la protección, se les internaba en manicomios y orfanatos, pero se les vulneraban los derechos al no recibir ningún tipo de atención específica, por lo que eran considerados débiles mentales y locos.

En la edad moderna existió una actitud de ocultamiento vergonzante, por lo que para las familias era una pena tener a un familiar con discapacidad. En la industrialización se dio una reflexión cognoscitiva sobre la discapacidad, pero produjo una negación fallida sobre esta. En el siglo XIX, se inició la asistencia hacia las personas con discapacidad, en donde el gobierno daba todo, sin que la persona con discapacidad realizara ninguna acción. En el siglo XX, se produjo una rehabilitación cambiando la visión que existía: ya no se ve a la persona como que le falta algo, sino como alguien que puede realizar por sí solo ciertas actividades, de forma que, se dio inicio a la educación especial.

Paulatinamente se dio la integración en ambientes normalizados, para luego en 1980 hasta la fecha, dar surgimiento al modelo social o inclusivo que considera a la discapacidad como un conjunto de situaciones creadas por el ambiente social, de forma que, la Organización Mundial de la Salud (OMS) desde este paradigma ve a la discapacidad como la inadecuada interrelación entre una persona con una condición de salud y su entorno que requiere una intervención de responsabilidad social para la participación plena de quienes poseen esta condición.

No obstante, cuando hablamos de discapacidad es habitual caer en la concepción errónea de personas incapaces de realizar diversas acciones por sí mismas, por tanto, se les tiende a discriminar y excluir; en este caso, la discapacidad intelectual que representa el 12,09% en el territorio colombiano (DANE, 2005), ha generado uno de los mayores problemas discriminatorios en el que existen mitos en torno a este tipo de personas. Es así que, Salazar (como se citó en el Ministerio De Educación Nacional, 2006) afirma:

La forma como denominamos a las personas con discapacidad cognitiva, da vida, de forma inconsciente, a ciertos mitos existentes en torno a ellas, por ejemplo, que son eternos niños, incapaces de aprender y libidinosos.

Lo anterior genera sobreprotección o espacios de dependencia, en los que las familias no se desprenden de la persona en condición de discapacidad, por tanto, estas no pueden desarrollar un trabajo autónomo e independiente.

Así mismo, se consideran personas cuyo pensamiento no evoluciona, por tanto, los docentes caen en el mito de que son incapaces de aprender siguiendo un pensamiento en el que su aprendizaje se debe llevar con dibujos, recortes y participaciones activas. Es así que, Martínez (como se citó en Rosero y Jaramillo, 2012) afirma que la sociedad ha creado imaginarios y barreras hacia las personas con discapacidad, pues se cree que tienen dones y compensaciones especiales, son malvados, dignos de piedad y caridad e incapaces de vivir vidas exitosas. Lo que a su vez se manifiesta en barreras actitudinales caracterizadas por la marginación, la exclusión, el maltrato, entre otros. Con respecto a esto, López (2001) dice que se han empleado gran cantidad de tiempo y esfuerzo buscando una clasificación diagnóstica para determinar quién es ‘normal’ y quién ‘especial’.

De esta manera, según el MEN (2006) el docente comete el error de bajar las expectativas y los niveles de exigencia; igualmente, el estudiante no es evaluado acorde al nivel de exigencia de los grados escolares, llevando así, a que se corra el riesgo de terminar en actividades por pasar el tiempo. A esto se le suman otros problemas como la falta de infraestructura, la falta de currículos flexibles que permitan la implementación de estrategias educativas que suplan las necesidades de los estudiantes por medio de nuevos modelos pedagógicos, la poca participación de padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su hijo, la poca o nula formación de los docentes y otros profesionales para la atención de estudiantes en condición de discapacidad, lo que genera barreras educativas que imposibilitan una adecuada enseñanza-aprendizaje.

En tal sentido Ferver y Billoch (como se citó en Rosero y Jaramillo, 2012) afirma que se ve la necesidad de una educación inclusiva con políticas que sustenten sus bases en la garantía de

los derechos humanos y en el marco de una educación sin discriminación, un espacio donde todos los niños y niñas aprendan juntos, sin importar sus condiciones personales, culturales o sociales.

Para ello, es importante considerar que la educación inclusiva es definida por la UNESCO (2006) como:

Proceso de abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación. (UNESCO, 2006).

Una educación inclusiva representa entender, conocer, entre otros, cómo se maneja la diversidad en el aula de clase. En tal sentido en el *Congreso Nacional sobre diversidad, calidad y equidad educativa* (2011) llevado a cabo en Murcia, España, se dijo que es un reto entender que la calidad y equidad se definen por la capacidad que tiene el sistema educativo para atender a la diversidad del alumnado ofreciendo las mismas oportunidades y condiciones. Esto ha generado ciertas complicaciones entre las cuales según el Ministerio de Educación, Deporte y Cultura de España (2012), se dice que no existe un acuerdo general respecto a la inclusión de toda la diversidad de alumnado; no existen altas expectativas respecto a la posibilidades del alumnado en riesgo de exclusión lo que limita su aprendizaje y la innovación educativa de profesorado, y los tutores delegan en el profesorado de apoyo la responsabilidad que les corresponde en la atención al alumnado en riesgo de exclusión académica, social y laboral.

Según este panorama, desde el paradigma de la inclusión se busca que todos los niños y niñas en condición de discapacidad tengan el derecho de acceder a una educación que incluya sus diferencias. A respecto la UNESCO agrega que la educación inclusiva implica modificar sustancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones, por lo que se promueven nuevas reformas educativas para así eliminar aquellas barreras institucionales y pedagógicas que impiden una educación inclusiva.

En tal sentido, Booth y Ainscow (como se citó en González y Ramírez, 2012) afirman que Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la actualidad se cuenta con una serie de programas educativos para personas en condición de discapacidad tanto nacionales como internacionales,



que buscan que niños y niñas con discapacidad puedan acceder a una educación de calidad en la que se evidencie un ambiente de inclusión, de igualdad de oportunidades y que logre suplir sus necesidades.

Entre los programas que buscan lo anteriormente mencionado se encuentra El *Programa nacional para el desarrollo y la inclusión de las personas con discapacidad en México* (2014-2018), que atiende las disposiciones internacionales y nacionales en materia de derechos humanos de las personas con discapacidad, y pretende asegurar la eficacia de los derechos de estas personas para contribuir a su desarrollo integral. Así mismo, se encuentra el *Programa de facilitación de ayudas técnicas* (2000) que cuenta con el programa *El Portal de los Ángeles* el cual presta atención a niños y adultos con trastornos generalizado del desarrollo y discapacidad mental moderada a severa con el fin de responder a la necesidad expresada por estos y que les permita participar de un espacio que facilite el desarrollo de sus habilidades, así como potenciar su desempeño.

De igual forma, el *Programa de inclusión de personas con discapacidad y el programa educativo para personas con discapacidad en Argentina* (2004-2005), busca implementar propuestas educativas dirigidas a niños, jóvenes y adultos con discapacidad las cuales se desarrollan en una modalidad de visitas participativas que rescatan el aporte subjetivo de cada persona en las que pueden manifestarse, relacionarse con los otros y ser protagonista de la experiencia.

Para Colombia según DANE (2005), de cada 100 colombianos con limitaciones, el 12% tienen limitaciones permanentes en el aprendizaje, entre los cuales el MEN (2007) afirma que 12 de cada 100 niños en condición de discapacidad que limita el aprendizaje y la participación, solo 3 asisten a la escuela.

En tal sentido, Suárez (como se citó en González y Ramírez, 2012), afirma que a partir de 1990 el MEN habla de integración educativa en Colombia; aunque en algunas instituciones ya se atendía a la población con discapacidad, estas personas no estaban categorizadas, ni se tenían los medios ni la preparación docente para atender a sus necesidades. No obstante, con la *Política de la Revolución Educativa* se empezó a buscar que “todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, situación social, económica y cultural, cuenten con oportunidades para adquirir conocimientos, desarrollar las competencias y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida” (MEN, s.f, p.10).

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (s.f) a través de la *Política de inclusión* en dicha revolución educativa, busca “establecer mecanismos para hacer efectivos los derechos

a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, independiente de sus características personales, socioeconómicas o culturales” (p. 17).

Con respecto a lo anterior, el MEN (2007) manifiesta que en la educación colombiana se está transitando de un modelo de integración a otro de inclusión de los estudiantes con discapacidad. Y ese concepto pretende que la escuela se transforme y que la gestión escolar se modifique para responder a sus condiciones particulares. Es así que, la *Fundación Saldarriaga Concha* promueve la educación inclusiva de niños con discapacidades en tres zonas desfavorecidas de Bogotá, ya que buscan la “eliminación de barreras de aprendizaje y de participación para que las personas con discapacidad y las personas mayores accedan a una educación de calidad (...)”. (Fundación Saldarriaga Concha, 2014).

En igual medida, se encuentra en Colombia la iniciativa *Educación Compromiso de Todos* que tiene el objetivo de visibilizar e incluir el tema de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad para contribuir a la garantía de la educación como derecho humano, en condiciones de equidad, igualdad y calidad; desde la familia, la sociedad y el Estado. (Fundación Saldarriaga Concha, 2014).

De esta forma, en ciudades como Pereira hay 23 instituciones educativas que cuentan con un docente de apoyo permanente para la atención de estudiantes que presentan alguna discapacidad. En Cali, se realizó una reforma del sistema educativo, en el que la Secretaría de Educación ha podido enfocarse en las comunidades y las escuelas que reportan el mayor número de niños vulnerables (Araque y Towell, 2011). Y en Bogotá, según la Secretaría de Educación del Distrito (2014)

La 'Bogotá Humana' contribuye al cumplimiento de reducción de la desigualdad y la discriminación; al impulso de la equidad, la igualdad y la diversidad, desde su Plan de Desarrollo, cuando se propone hacer de la Capital **“Una ciudad que reduce la segregación y la discriminación, en la que el ser humano está en el centro de las preocupaciones del desarrollo”** y, cuando desde el sector Educación busca que cien por ciento de colegios atienden con enfoque diferencial y perspectiva de género para una escuela libre de discriminación.

A pesar de las políticas y reformas del Ministerio de Educación Nacional (MEN), en Colombia sigue existiendo la relación de la progresión anual con los estándares académicos definidos, de forma que, aquellos estudiantes con un proceso de aprendizaje diferente a los demás, son dejados en el mismo grado año tras año, ocasionando que se creen barreras sociales y educativas, al ser considerados vagos o que no pueden, por lo que seguirá el uso de estrategias

pedagógicas de repetición y de aprendizaje mecánico basado en la transmisión de información, dejando de lado la implementación de estrategias acorde a las necesidades de los estudiantes.

Estas contradicciones entre lo que proponen los organismos de control y lo que se viven en las instituciones, nos motivan a adentrarnos en la realidad de una institución que asumió el reto de la inclusión y que en el momento se encuentra en un proceso de transición de un modelo de integración a uno de inclusión en medio de un currículo predeterminado donde se exige la enseñanza del inglés ¿Cómo se vive el proceso de inclusión de un estudiante de primaria en una clase de inglés?

## **1.2 Pregunta de investigación**

¿Cuáles son los elementos de la educación inclusiva presentes en la clase de inglés del grado primero donde participa un estudiante con discapacidad intelectual en el Liceo Campestre Thomas de Iriarte en el municipio de Subachoque?

Teniendo en cuenta el interrogante investigativo planteado, a continuación, presentaremos la justificación del presente trabajo de investigación.

## **1.3 Justificación**

La elaboración de un trabajo de investigación formativo de esta índole tiene impacto en diferentes niveles. En primera instancia, a nivel institucional, este trabajo ayudará a solucionar el problema concreto que existe en la transición de un modelo de integración a un modelo de inclusión lo cual implica la implementación de elementos de educación inclusiva.

Gracias a la identificación de los elementos de la educación inclusiva presentes en la clase de inglés donde participa un estudiante con discapacidad intelectual del grado primero C, la comunidad educativa de la institución podrá contar con un análisis de fortalezas y debilidades que deberán mejorar para poder hablar de una escuela inclusiva. Por su parte, y en razón de lo mencionado anteriormente, los estudiantes se podrán beneficiar de un programa de inclusión más adecuado a sus necesidades, en el que sus procesos de aprendizaje sean favorecidos, y consigo, se logre un rompimiento de las connotaciones que tiene la sociedad sobre qué es discapacidad y cómo se debe trabajar con esta población para la potencialización del aprendizaje de una segunda lengua.

Igualmente, este trabajo permitirá derivar reflexiones sobre la importancia de que el currículo institucional de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la PUJ, provea a los estudiantes con clases y/o talleres sobre la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua

para personas en condición de discapacidad, promoviendo el desarrollo de la convivencia de participación de todos dentro del aula, siendo este contexto uno de los muchos a los cuales egresados de la Licenciatura se enfrentarán en sus futuros trabajos como docentes.

Es importante mencionar que este estudio de caracterización permite que futuros colegas lo puedan utilizar para la creación e implementación de programas de inclusión, creación y modificación de material para la atención de necesidades particulares de enseñanza, creación de programas de inclusión en las instituciones, y promoción de formación interna y externa de docentes, entre otras aplicaciones.

Finalmente, a nivel investigativo, este trabajo contribuirá a llenar los vacíos de investigación e información con respecto a la implementación de programas de inclusión de personas en condición de discapacidad para la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua, en lo cual, tras haber realizado la búsqueda de antecedentes investigativos, se observa un evidente vacío en la creación y aplicación de estudios relacionados con este tema y sus derivados.

En este contexto, la presente investigación se encuentra en la segunda línea de investigación del Departamento de Lenguas: **Lenguajes, aprendizajes y enseñanzas**. En este sentido, se aporta al favorecer una descripción del proceso de educación inclusiva en una clase de inglés.

## 1.4 Objetivos de investigación

### 1.4.1 Objetivo general

Identificar los elementos de la educación inclusiva presentes en la clase de inglés donde participa un estudiante con discapacidad intelectual del grado primero C del Liceo Campestre Thomas de Iriarte en el municipio de Subachoque.

### 1.4.2 Objetivos específicos

- Describir las concepciones que tienen los diferentes actores del Liceo Campestre Thomas de Iriarte sobre educación inclusiva.
- Identificar los cambios y modificaciones al currículo realizados por la profesora, el coordinador del área y la psicóloga para la clase de inglés en el Liceo Campestre Thomas de Iriarte con estudiantes con discapacidad intelectual.
- Describir el enfoque metodológico y pedagógico utilizado por la profesora en las clases de inglés para favorecer la inclusión en el Liceo Campestre Thomas de Iriarte.

- Identificar y describir la participación de padres y de la comunidad en el proceso de búsqueda de la inclusión en el Liceo Campestre Thomas de Iriarte.
- Caracterizar la formación de los docentes y otros profesionales para la atención de estudiantes con discapacidad intelectual del Liceo Campestre Thomas de Iriarte.
- Identificar las barreras sociales y educativas que limiten y dificulten llegar a un proceso de educación inclusiva en la clase de inglés del Liceo Campestre Thomas de Iriarte.

## **CAPÍTULO II**

### **Marco de referencia teórico**

#### **2.1 Antecedentes**

El desarrollo de este proyecto de investigación formativo ha llevado a una revisión de informes, documentos, publicaciones e investigaciones que diferentes agentes sociales, educativos y políticos han realizado en busca de una mejora educativa; hasta el momento, solo en las últimas décadas el proceso de inclusión ha alcanzado especial importancia en los países de América Latina. Este avance se deriva de varias fuentes y de los aportes de diferentes disciplinas que han permitido la evolución de pensamientos tradicionales que se han tenido sobre desarrollo humano en cuanto a justicia e igualdad de oportunidades; esto ha permitido mirar con otros ojos los procesos de educación.

De este modo, a continuación, se presenta una clasificación de trabajos que se relacionan con una o las tres variables de nuestro trabajo de investigación, es decir, educación inclusiva, discapacidad intelectual y/o aprendizaje del inglés, que nos permiten orientar nuestra investigación hacia una buena identificación de los elementos de inclusión presentes en la clase de inglés de la institución elegida, así como recatar el conocimiento almacenado sobre los temas y orientar la investigación a partir de teorías, metodologías o nociones desde las cuales se ha abordado gran parte de nuestro objeto de investigación.

#### **Integración escolar y educación inclusiva**

Dentro de esta clasificación se incluyen trabajos que tienen como objetivo general la revisión de investigaciones referentes a la integración escolar o educación inclusiva, estas proveen diferentes recursos teóricos sobre la integración o inclusión de estudiantes en condición de discapacidad.

#### **Proceso de integración escolar**

En primera medida se encuentra el proyecto de Suaterna titulado “*Integración escolar un reto para el maestro*” (Suaterna, 2007) el cual se basó en la realización de una investigación a nivel de políticas y lineamientos nacionales en cuanto a la Educación Especial. De igual manera el proyecto presenta cómo se da en Colombia la parte legal y formal para la educación especial y como ha sido el proceso de evolución de la integración escolar de las personas en condición de discapacidad, así como la formación por parte del gobierno a los docentes que trabajan con este tipo de población.

### **Proceso de educación inclusiva**

El trabajo de Hegarty (2000) realizó una revisión a diversas investigaciones que buscan valorar el alcance y repercusiones de la integración educativa. Partiendo de esta revisión el autor ha señalado que existen dos tipos de criterios principales para determinar el éxito o fracaso de los programas de inclusión; por un lado, está el desarrollo de los alumnos integrados y por otro los cambios que se producen en los centros de inclusión.

Rosero y Jaramillo (2012) en la ciudad de Pereira, realizaron la descripción de los procesos de educación inclusiva implementados por los docentes en el área de Ciencias Naturales, para la atención de escolares con discapacidad cognitiva de los grados primero, segundo y tercero de la Institución Educativa Villa Santana de la ciudad de Pereira. Las investigadoras concluyen que

El proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva en el área de ciencias naturales (...)se caracteriza principalmente por estrategia pedagógicas que no le permite a estos estudiantes, construir conocimientos significativos de las Ciencias Naturales, ya que, (...) se observa que persisten en los docentes prácticas repetitivas, memorísticas, en las que no se desarrollan habilidades como la observación, el análisis, la interacción con el medio, con el objeto de estudio, y no se nota un trabajo de cooperación entre docente estudiante o entre pares (Rosero y Jaramillo, 2012, p.88).

### **Estudiantes**

Muñoz. (2005) realizó una investigación titulada “*Adquisición de una segunda lengua en niños con discapacidades visuales y auditivas*” la cual describe tanto el acceso a la primera lengua como la metodología que se utiliza para el acceso a una segunda lengua. De igual manera, propone una revisión teórica que da cuenta del uso de la plasticidad cerebral en la adquisición de conocimientos en niños hasta los 10 años de edad.

Ucles y Artacho (2014), aportan con una serie de recursos educativos creados especialmente para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de niños y niñas con trastorno por déficit de atención e hiperactividad en las etapas de educación infantil y educación primaria.

La investigación de Zuluaga y Carmona (2013), la cual tiene como propósito incluir a niños con barreras educativas, como la discapacidad intelectual, en el programa institucional por medio de aplicación de estrategias metodológicas que mejoren el proceso de aprendizaje del idioma extranjero inglés. En esta se trabajó con la ayuda de la profesora del aula de apoyo para brindar atención personalizada a estos alumnos. De este modo, la investigación pretende fomentar el sentido de la responsabilidad social que desempeñan los maestros en la formación

de mejores seres humanos, y que además de los contenidos académicos aprendan a asumir el conocimiento como herramienta útil para dar interpretación a situaciones reales en la vida cotidiana, y valorar la oportunidad de una mejor vida en sociedad.

León (2009) tiene como propósito diseñar e implementar una estrategia pedagógica para la enseñanza de vocabulario en inglés, la cual favorezca el proceso inclusivo a la escuela regular de niños con discapacidad intelectual. En este estudio se tienen en cuenta planteamientos de Vigotsky, Mercer y Owens, se destacan planteamientos relacionados con la enseñanza de una lengua extranjera y el aprendizaje de la misma siendo parte del proceso inclusivo en el aula regular.

### **Profesores**

Gaviria y Ortiz (2001) muestran las actitudes que maestros tienen frente a la integración del niño con retardo mental en el ámbito escolar, está fue realizada en cinco ciudades de Colombia: Cali, Bogotá, Medellín, Barranquilla y Manizales. Los resultados demuestran que en Colombia uno de los mayores problemas que ha presentado la inclusión de niños y niñas en condición de discapacidad está relacionado con la actitud de los docentes, la cual mejora significativamente luego de procesos de capacitación sobre temáticas que les permitan conocer cuáles son las necesidades de estos alumnos, así como la pedagogía que deben manejar con estos y la adecuada adaptación de materiales que se debe realizar para que su proceso de aprendizaje resulte exitoso.

De igual forma, contamos con los aportes dados por Barrios y García (2009), cuya investigación se centró en analizar las ideas que futuros maestros, especialistas de inglés, creen tener en relación con la integración y la atención a las necesidades de alumnos en condición de discapacidad integrados en el aula ordinaria.

### **Modelos teóricos**

Dentro de estas investigaciones se incluyen investigaciones que tienen como objetivo promover modelos teóricos que ayuden a estudiantes en condición de discapacidad en su proceso de aprendizaje.

En el año 2006 en la Universidad Nacional de San Luis, Contini desarrolla un nuevo modelo teórico para los estudiantes diagnosticados con déficit intelectual. Este hace referencia a las experiencias de aprendizaje mediado (Feuerstein) y se desarrollan sus fundamentos teóricos: *Zona de Desarrollo Próximo, potencial de aprendizaje y Andamiaje*. Se contrasta la evaluación estática con la evaluación dinámica que se propone en este modelo, se analizan las tres fases



de la misma: test/ intervención/ post test y el mapa cognitivo a tener en cuenta dichas fases. De igual manera, se describe el programa de *Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein*. Este método, que combina el periodo de diagnóstico con el de intervención, conduce al cambio cognitivo y constituye así un potente recurso para el trabajo con niños con retraso mental o privados culturalmente.

## **Recursos**

Dentro de estas investigaciones, se presentan aquellos trabajos que estuvieron orientados a proporcionar materiales o modelos de enseñanza para atender y facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes en condiciones de discapacidad.

En primer lugar, contamos con la investigación de Jiménez (2011), quien presenta el sistema educativo binario como una estrategia facilitadora para diseñar e implementar espacios, y desarrollando actividades dependiendo de los diferentes estilos de aprendizaje de segunda lengua: inglés en estudiantes con dificultades intelectuales. A esto, se le suma Ucles y Artacho (2014), quienes aportan una serie de recursos educativos creados especialmente para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de niños y niñas con trastorno por déficit de atención e hiperactividad en las etapas de educación infantil y educación primaria.

Seguidamente, se encuentra a Reyes (2011) quien realiza una investigación que propone investigar la utilidad de los juegos psicomotrices en los niños con deficiencia intelectual del Instituto de educación especial “Ambato” y el proceso de aprendizaje en el área de cultura física en el año 2008. La investigación se realizó con el fin de contar en el plantel con una guía metodológica que permita tanto a padres de familia como a los docentes a potenciar los aprendizajes. En conclusión, se demostró que la hipótesis de que los juegos de Psicomotrices influyen en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes es válida y que los juegos deben ser conocidos por el docente, de manera especial como parte de su metodología, de allí la gran importancia de socializar la propuesta a todos los docentes y padres de familia por medio de seminarios de capacitación en lo que la autora sea quien les guíe y oriente.

## **Familias**

Gràcia y Vilaseca (2008) nos proporciona con ideas y estrategias para que las familias con niños con discapacidad intelectual puedan mejorar su calidad de vida. El artículo se inicia con una reflexión en torno al hecho de que las intervenciones centradas en las familias de niños con discapacidad intelectual contribuyen a su calidad de vida. A partir de aquí, se revisa brevemente

el concepto de calidad de vida, su evolución y su aplicación en el ámbito de las familias de personas con discapacidad intelectual.

Se repasan las investigaciones en el ámbito de la intervención naturalista en la comunicación y el lenguaje. Finalmente, las autoras defienden que, para conseguir una mayor calidad de vida de los niños con discapacidad intelectual y sus familias, se debe optar por una nueva metodología que suponga un trabajo coordinado y compartido, desde el inicio, entre todos los profesionales e instituciones implicados en el proceso.

Los estudios anteriormente descritos aportan a la investigación porque le permitieron establecer diferentes miradas en torno a la inclusión: la importancia de la familia, la participación de los profesores, la adaptación de los recursos, las concepciones sobre discapacidad, el tránsito por la integración escolar, las estrategias pedagógicas. Estas grandes categorías donde se clasificaron los estudios se retomarán para dar cuenta del proceso de inclusión.

Los anteriores trabajos e investigaciones fueron seleccionados por diversas razones, inicialmente, el tema de la educación inclusiva en Colombia cada vez gana más importancia en todos los campos de desarrollo por parte del ser humano, como se evidencia en algunas de las investigaciones nombradas inicialmente, por otro lado cada día más personas se interesan en el mejoramiento de las condiciones de vida, tanto a nivel intelectual como de igualdad de oportunidades para la formación educativa de dicha población. Por otro lado, la creación de material y la adaptación de estrategias para responder a las necesidades particulares través de los últimos años ha sido un tema de gran importancia por parte de los docentes en este caso, la mayoría de estos con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua.

## **2.2 Marco teórico**

### **2.2.1 Marco político y legal**

Existen diferentes leyes que organismos internacionales han establecido en cuanto a políticas educativas inclusivas con calidad y justicia, que progresivamente han sido acogidas en Colombia y que se han implementado para dar igualdad a toda la sociedad colombiana independientemente de sus diferencias económicas, sociales o condiciones de discapacidad.

Con respecto a esto, Bernal (2008), presenta un esquema en el cual se observan una serie de eventos estimulantes a la creación de políticas, legislaciones y leyes que favorecen a personas con necesidades particulares; a partir de estos se han establecido políticas de educación inclusiva en el mundo, y que internacionalmente han ayudado al surgimiento de una legislación que señale y respete los derechos de las personas en situación de discapacidad.

**Convención sobre los Derechos del Niño** (Naciones Unidas, 1989) promovió la garantía de los derechos de todos los niños sin excepción y la responsabilidad de los estados para tomar las medidas para protegerlos de cualquier forma de discriminación.

**Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje** (UNESCO, 1990) en la cual se argumentó que se debe prestar especial atención a las necesidades de aprendizaje de las personas con discapacidad y garantizar su acceso a la educación.

**Conferencia Mundial de Derechos Humanos** llevada a cabo en Viena, 1993, donde se estipula que todas las personas nacen iguales y tienen el mismo derecho a la educación y a la participación activa en todos los aspectos de la sociedad y a las garantías de la igualdad de oportunidades.

**La declaración de Managua para la promoción de la democracia y el desarrollo** (OEA, 1993), realizada en Nicaragua en 1993, plantea que, para asegurar el bienestar social de todas las personas, se debe procurar el reconocimiento de la diversidad, la autodeterminación, el acceso a los recursos sociales y la oportunidad de contribuir a la vida comunitaria.

Las Naciones Unidas (ONU, 1993) realizan una serie de normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad que buscan garantizar que la población con discapacidad tenga los mismos derechos y responsabilidades de los demás.

**Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales** (UNESCO, 1994) en la cual se reconoce como política mundial la inclusión, es decir, se estipula que las escuelas deben acoger a todos los niños, independiente de sus condiciones personales para combatir actitudes discriminatorias, y lograr educación para todos.

**Marco de acción de Dakar educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes** (UNESCO, 2000) el cual busca garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños y niñas en la educación básica, reduciendo la repetición, la deserción escolar y la extraedad, dando un lugar prioritario a las políticas educativas inclusivas para asegurar el ejercicio de la ciudadanía y los aprendizajes básicos para la vida.

**El octavo Objetivo de Desarrollo del Milenio** (ODM) (ONU, 2000) trazados por los países miembros, plantea que para el año 2015 los países deben lograr la enseñanza primaria universal,

de modo que TODOS los niños y niñas de todo el mundo terminen un ciclo completo de básica primaria, esto debe cobijar explícitamente a los niños y jóvenes con discapacidad intelectual.

Bernal (2009) dice que “*La Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud de la OMS (CIF)* (2001), da un giro a la mirada tradicional de discapacidad, explicitándola como un concepto relacional. Si bien surge del paradigma médico, identifica claramente que la discapacidad es un fenómeno multidimensional y se ubica en la relación del individuo con su entorno.

Recientemente algunos autores han examinado el uso de la CIF en su versión niños y jóvenes del 2007, en contextos educativos; esto puede considerarse un aporte importante en el tema de educación inclusiva de estudiantes en situación de discapacidad intelectual, dado que indica la urgencia de generar sistemas de clasificación de necesidades que posibiliten la generación de respuestas políticas y logísticas apropiadas (Bernal, 2009).

*La Carta Andina* para la Promoción y la Protección de los Derechos Humanos (CAMRE) (en Bernal 2009), en su parte IX: “Derechos de Grupos Sujetos de Protección Especial”, confirma los derechos de las personas con Discapacidad y en su apartado D trata el tema de la educación, destacando la responsabilidad social en torno a las necesidades educativas y de formación profesional y laboral para las personas en situación de discapacidad.

*La Declaración de Montreal sobre Discapacidad Intelectual* (OEA, 2004) (en Bernal 2009) estipula que tiene un objetivo emancipatorio, pues rescata que las personas anteriormente llamadas “retardados mentales”, recuperen su dignidad y como forma de respeto se utilicen nominaciones como “personas en situación de discapacidad intelectual” (Bernal, 2009).

*Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (Naciones Unidas, 2006) (en Bernal 2009) busca promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, así como se remarca la participación con calidad y en condiciones de dignificación para la persona, donde los entornos deberán hacer los ajustes necesarios y hacerse flexibles para responder a las necesidades de estas personas.

*Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con miras al Desarrollo Sostenible 2005-2014* es realizado por la UNESCO, con el fin de mejorar el acceso a una educación básica de calidad en el marco de una educación para todos.

En 2009, *Inclusión Internacional* sugiere a los gobiernos, organizaciones, sociedad civil y otros actores involucrados en el tema de la discapacidad, la realización de un ajuste de los objetivos de educación retomados en *Dakar*, pensando en cómo deberían estar formulados de manera explícita para las personas en situación de discapacidad intelectual. (Bernal, 2009).

*Metas Educativas para América Latina 2021* (Fundación Santillana, 2010, proponen conseguir escuelas inclusivas en las que convivan y aprendan alumnos con diferentes condiciones sociales, culturales y capacidades e intereses.

Siguiendo con el anterior marco legal internacional para la defensoría de la discapacidad, Colombia ha desarrollado de una serie de leyes y normativas que garantizan el derecho a la educación y atención de necesidades de aprendizaje particulares de todos los colombianos, entre estas se encuentran:

**La Constitución Política de 1991** según lo contemplado en sus artículos 13, 47, 67 y 68 (en Bernal, 2009) se definen los derechos fundamentales, sociales, económicos y culturales de carácter universal, lo cual indica que se tendrá especial atención con la población más vulnerable por condición económica, física o mental.

**La ley 115 de 1994** (Congreso de la república, 1994) indica que los establecimientos educativos definirán en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) las acciones pedagógicas que permitan el proceso de integración académica y social a las personas con limitaciones físicas o cognitivas.

**Decreto 2082 de 1996** (MEN, 1996) (en Bernal, 2009) reglamenta que la atención educativa para personas con limitaciones debe tener apoyo en el PEI individual de cada institución, estar ligada a una serie de estrategias potencializadoras para el aprendizaje de esta población, que respondan a sus necesidades y características.

Igualmente, se reglamenta que el tema de educación inclusiva debe estar presente en los currículos de las instituciones formadoras de docentes en Colombia.

**La ley 361 de 1997** (Congreso de la República, 1997) define que los centros educativos formales deberán contar con los medios y recursos que garanticen la atención apropiada a la población con discapacidad.

**Ley 762 de 2002** (Congreso de la República, 2002) propone la plena integración en la sociedad y la apta prestación de los servicios educativos a las personas con discapacidad, eliminando progresivamente la discriminación contra estos.

**Resolución 2565 de 2003** (MEN, 2003) (en Bernal, 2009) contempla que cada institución organizará su plan de estudio de acuerdo a la discapacidad que atienda, organizando de manera sustancial la oferta educativa para las poblaciones con NEE.

**CONPES 80 de 2004** (Departamento Nacional de Planeación, 2004) (en Bernal, 2009), contempla estrategias bajo un marco de corresponsabilidad, entre familias, el estado, la sociedad y las instituciones educativas para evitar la discriminación y exclusión social que vivencian las personas en condición de discapacidad.

**Ley 1098 de 2006** (Congreso de la República, 2006), plantea que, con el fin de garantizar los derechos en condiciones de igualdad y equidad, brindando una educación de calidad para los niños, las niñas y los adolescentes en condiciones de discapacidad, se seguirán una serie de responsabilidades por parte de la familia, la sociedad y el estado, las cuales se estipulan y plantean en esta ley.

**El Plan Decenal de Educación 2006 -2016** (MEN, 2006) (en Bernal, 2009) plantea la necesidad de diseñar y aplicar políticas públicas basadas en principios de equidad, inclusión y respeto a la diversidad que garanticen una educación en y para toda la comunidad colombiana.

**Ley 1145 de 2007** (Congreso de la República, 2007), con el fin de promocionar y garantizar los derechos fundamentales de la población en condición de discapacidad esta busca la implementación de la política pública en discapacidad.

**Decreto 366 de 2009** (MEN, 2009) (en Bernal, 2009) estipula que los establecimientos educativos que reporten matrícula de estudiantes con discapacidad cognitiva deben organizar, flexibilizar y adaptar el currículo, el plan de estudios y los procesos de evaluación de acuerdo a las condiciones y estrategias establecidas por el MEN.

**Ley 1346 de 2009** (Congreso de la República, 2009) establece el derecho de las personas con discapacidad a un sistema de educación inclusivo con calidad, en igualdad de condiciones y en la comunidad en que vivan; para ello se deben realizar ajustes en función de las necesidades individuales y tomar medidas de apoyo personalizadas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social.

**Plan Nacional de Desarrollo 2010 – 2014** (Presidencia de la República, 2010) (en Bernal, 2009). La política pública “Educación de calidad, el camino para la prosperidad”, propone que todos los colombianos tengan las mismas oportunidades para que puedan acceder al sistema educativo de una manera integral, enmarcado en el ejercicio de los derechos humanos, el cumplimiento de sus deberes y la convivencia en paz.

Por otra parte, es de gran importancia mencionar a nivel local el marco político que se ha utilizado, Bernal (2009) manifiesta que Bogotá cuenta actualmente con una **Política Pública Distrital de Discapacidad**, que se pone en acción a partir del **Decreto 470 de 2007**, esta cubre desde el año 2007 hasta el año 2020 y está Basado en la Constitución Política Colombiana y en un enfoque de derechos que rescata en su artículo 11 el Derecho a la Educación.

En este, se resalta la importancia de garantizar la educación de calidad para las personas en situación de discapacidad, en todos los niveles educativos, desde educación inicial, media y secundaria, hasta educación superior y educación para el trabajo. De igual forma, garantiza los procesos de sensibilización, desmitificación y formación de docentes y otros profesionales en

torno al tema de inclusión escolar, igualmente, reconoce las adaptaciones curriculares, los proyectos educativos personalizados y las adecuaciones a los sistemas de evaluación, como medios de inclusión educativa y social.

Teniendo en cuenta las leyes abordadas anteriormente en cuanto a políticas educativas inclusivas, se evidencia que se ha producido una mejora en el trato de personas en condición de discapacidad, no obstante aún se observa una gran diferencia entre lo establecido por las leyes con lo que se vive en la realidad ya que aunque las leyes contemplan la inclusión perfecta en aula de clase, de modo que si todo lo que dicen fuera llevado a la práctica, todos los estudiantes tendrían una educación totalmente inclusiva, esto no es así por diferentes motivos tales como: la falta de formación de los docentes, la falta de recursos en las instituciones, la carencia de adaptaciones curriculares y contemplación de acciones pedagógicas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) que favorezcan el proceso de inclusión de los estudiantes en condición de discapacidad entre otras.

Por consiguiente, factores como los anteriores no solo dificultan que se lleve a cabo el cumplimiento de las leyes, sino que de igual manera son una barrera para el docente de lengua extranjera (inglés) que al no contar con los recursos necesarios ni una formación al respecto no posee el conocimiento ni habilidades necesarias para suplir las necesidades del estudiante en condición de discapacidad.

## **2.2.2 Conceptos básicos**

### **2.2.2.1 Educación inclusiva**

La educación inclusiva ha sido uno de los mayores retos para el sistema educativo en general, debido a que busca hacer efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación de aquellos estudiantes en riesgo de exclusión. De igual forma, ha tenido como antecedentes dos modelos educativos: el segregado y el integrado.

El primero hace referencia a una oferta educativa enfocada para las personas en condición de discapacidad, por lo que se convirtió en un sistema educativo que trataba las necesidades educativas de cada estudiante según la discapacidad que esta tuviera, de forma que, aislaba a los estudiantes diagnosticados con alguna discapacidad de aquellos que no tenían discapacidad, mientras que el integrado, busca eliminar la discriminación generada por la educación segregada, apostando por un modelo de normalidad, por lo que, según la UNESCO (2003), se ocupa de aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares.

El paradigma integracionista en el que se ubica la educación integrada, concibe que la persona en condición de discapacidad se pueda desenvolver en entornos que sean lo más normalmente posibles, dando el desarrollo del concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), que según la UNESCO (1994) “se refiere a los niños y jóvenes cuyas necesidades surgen por su discapacidad o dificultades del aprendizaje. Muchos niños pueden experimentar dificultad es de aprendizaje y tener por lo tanto Necesidades Educativas Especiales en algún momento de su escolarización”.

En tal sentido, la UNESCO (1994), afirma que la educación integradora supone cambios y modificaciones en el contenido, los métodos, las estructuras y las estrategias, con un enfoque común que abarque a todos los niños de la edad apropiada y la convicción de que incumbe al sistema oficial educar a todos los niños, por lo que traslada el enfoque individualizado y rehabilitador de la escuela especial al contexto de la escuela regular.

A respecto el MEN (2007) dice que al etiquetar a un estudiante con Necesidades Educativas Especiales se generan bajas expectativas, puesto que el centrarse en las dificultades de algunos estudiantes, puede desviar la atención de las dificultades de otros estudiantes. De igual forma, refuerza la creencia de que la atención de estudiantes clasificados como NEE, es responsabilidad de un especialista.

Esta integración dio surgimiento entre las décadas de 1990 y 2010 al paradigma inclusivo fundamentado en un modelo social, que considera a la discapacidad como un conjunto de situaciones creadas por el ambiente social. Posteriormente, sigue al modelo biopsicosocial propuesto por la Organización Mundial de la Salud (OMS) al tomar elementos del modelo médico y social, para así, proporciona una visión coherente de las diferentes dimensiones del individuo y del entorno desde una perspectiva biológica, individual y social.

De lo anterior, Verdugo (como se citó en González y Ramírez, 2012) afirma este modelo ubica la discapacidad como un problema dentro de la sociedad y no como una característica de la persona, de forma que, el funcionamiento de un sujeto es una interacción entre su estado o condición de salud (física y mental) y los factores ambientales. Lo anterior sustenta lo que Aguilar (2004) expone:

La nueva concepción de la discapacidad centrada en el entorno y lo social, es tremendamente aplicable para entender que las dificultades educativas de un estudiante no pueden ser explicadas simplemente por su condición de discapacidad, sino que por el contrario son las características del sistema educativo en sí mismo (planes de estudio inapropiados, formación de docentes inadecuada, instalaciones inaccesibles, inexistencia de apoyos y otros) las que



están creando "barreras para el aprendizaje y la participación" de estos y posiblemente de otros estudiantes. (Aguilar, 2004, p. 14).

En tal sentido, la educación inclusiva es definida por la UNESCO, la UNICEF y la Fundación HINENI como

Aquella que 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. (UNESCO, UNICEF y Fundación HINENI, 2001, p. 44).

De esta forma, 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, ya que surge como una oferta educativa en la que estudiantes en condición de discapacidad asisten a instituciones educativas regulares y comparten un mismo entorno y mismas experiencias al lado de estudiantes sin discapacidad en todo momento, por lo que transforma el aula regular, por medio de ajustes razonables necesarios para que todos y todas puedan ser estudiantes activos dentro del aula. (Universidad de los Andes, 2005).

Debido a que la educación inclusiva está basada en el respeto a las diferencias y el reconocimiento de la diversidad, la UNESCO (2003) manifiesta que el concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración y parte de un supuesto diferente, dado que está relacionado con la naturaleza de la misma educación regular y de la escuela común; no obstante, son términos con la misma intención de buscar que estudiantes en condición de discapacidad aprendan en un aula regular al lado de estudiantes sin discapacidad, pero la forma de atenderlos es diferente.

**Tabla 1. Diferencias entre integración e inclusión**

<b>INTEGRACIÓN</b>	<b>INCLUSIÓN</b>
Modelo médico	Modelo biopsicosocial
Procesos centrados más en la atención individualizada de los alumnos integrados que en transformación de los procesos educativos.	Procesos centrados en la transformación de políticas, prácticas y cultura para la inclusión en las aulas y escuelas de todos los niños y niñas.

Se garantiza el acceso a la educación.	Se garantiza el acceso, permanencia y promoción a una educación con calidad.
La integración como proyecto individual de algunos docentes.	La inclusión como proyecto de escuela y no de profesores aislados.
Centra sus procesos de alumnos con NEE derivadas de discapacidad.	Centra sus procesos en la atención de todos y todas las niñas en el marco de la diversidad
Provisión de recursos adicionales sólo para los niños integrados.	Provisión y uso de recursos disponibles para todos los niños y niñas en apoyo del aprendizaje.
Responsabilidad exclusiva de los docentes de apoyo y especialistas.	Responsabilidad y relación de colaboración entre los implicados en el proceso educativo.
Proyectos educativos institucionales integradores que contemplan la atención a población con NEE.	Proyectos educativos institucionales incluyentes que contemplan la diversidad y el compromiso con el cambio.
Transferencia del enfoque de educación especial a la escuela común.	Currículo amplio y flexible con contenidos para la inclusión social, aprendizajes significativos y enfoques metodológicos diversificados.
Se promueven adecuaciones curriculares y actividades individuales para los niños con discapacidad.	El currículo es el mismo para todos los niños, con adaptaciones en las estrategias.

Fuente: González y Ramírez (2012: 28).

La educación inclusiva parte del impulso de una Educación para Todos, por lo reconoce que la educación es un derecho básico de todos los seres humanos para lograr una sociedad más justa, de forma que, se centra en todos los estudiantes en especial a aquellos que han sido excluidos (estudiantes con discapacidades y Necesidades Educativas Especiales, niños de minorías étnicas, lingüísticas, etc.) y así evitar la discriminación y segregación.

De esta forma, la OEA (como se citó en González y Ramírez) dice que La educación inclusiva hace énfasis en la escuela común y en su tarea de dar respuesta a **todos** los alumnos y, por tanto, constituye un enfoque diferente para identificar y resolver las dificultades educativas que surgen en todo proceso de enseñanza y aprendizaje, centrando su preocupación en el contexto educativo y en cómo mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para que todos los alumnos y alumnas participen y se beneficien de una educación de calidad.

Según el MEN (2007) la educación inclusiva parte de la premisa de que todos los estudiantes pueden crecer y aprender juntos, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones de accesibilidad para todos y provea experiencias de aprendizaje significativas para todos los actores que allí se encuentran. De forma que, Cynthia (como se citó en Pastor, s.f, p. 9) manifiesta que uno de los objetivos de esta escuela es la de “favorecer la igualdad de

oportunidades, proporcionar una educación personalizada, fomentando la participación, la solidaridad y cooperación entre los alumnos, mejorando la calidad de la enseñanza y la eficacia del sistema educativo”.

Partiendo de lo anterior, Pastor (s.f) manifiesta la educación inclusiva implica:

- Un sistema que apoya, atiende y satisface las necesidades de todos y no sólo de unos pocos. Nadie queda fuera de la escuela.
- Un marco en el que desarrollar actividades de grupo, cuidando y fomentando la adaptación a los diferentes ritmos de aprendizaje y a sus capacidades, de todos y cada uno de los miembros del equipo.
- El “estudio y seguimiento permanente del alumno, que permite valorar los logros y detectar las dificultades para proponer acciones que contribuyan a superarlas”.
- Un equipo de profesionales variado en el que maestros y especialistas de otras disciplinas trabajan al unísono, y ofrecen al alumno los apoyos específicos que necesita en el abordaje y tratamiento particular que precise.

En el anterior contexto, Blanco (2008) a través de la UNESCO (2008), sostiene que en la inclusión el foco de atención es la *transformación de los sistemas educativos y de las escuelas para que sean capaces de atender la diversidad* de necesidades de aprendizaje del alumnado que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje. En tal sentido, el MEN (2006) plantea a la educación inclusiva bajo dos componentes:

- **Componentes sociales:** son el marco de referencia para la elaboración de políticas inclusivas, fundamentadas en los derechos humanos, la igualdad de oportunidades y accesibilidad, la autodeterminación y la participación.
- **Principios:** para el reconocimiento de la diversidad humana. De forma que el MEN (citado en González y Ramírez, 2012: 31) dice que la educación inclusiva parte de los siguientes principios:

**Enfoque de derechos:** Esta acción abre espacios institucionales que permiten a los habitantes de un país constituirse en sujetos de derecho y, por consiguiente, ha dado instrumentos para su exigibilidad y su consecuente vigencia social.

**Reconocimiento de la diversidad humana:** propicia la aceptación, el respeto y la valoración de las diferencias, considerándolas como oportunidades de aprendizaje, exigiendo a las escuelas una nueva forma de pensar, de hacer y de organizarse.

**Equiparación de oportunidades:** Proveer a todas las personas experiencias de vida similares que permitan el desarrollo máximo de su potencial, de forma que, según lo que necesiten, se les darán objetivos, experiencias y procesos semejantes a los de los demás.

**Equidad:** Debe ser definida como “Dar a cada uno, lo que cada uno necesita”, por lo que, se debe reconocer que los seres humanos tienen posibilidades personales y necesidades de apoyo diferentes para llegar a ser individuos autónomos y productivos.

**Solidaridad:** expresa una idea de unidad, cohesión, colaboración y relaciones basadas en el reconocimiento recíproco y el apoyo mutuo.

En tal sentido, el MEN (citado por Rosero y Jaramillo, 2012:29) enuncia los principios de la educación inclusiva que se sustentan en los derechos humanos, la calidad educativa y el sentido social:

**Derechos Humanos:**

- Todos los niños y niñas tienen el derecho a aprender juntos.
- Los niños no deben ser desvalorizados o discriminados excluyéndolos del sistema general de educación o enviándolos lejos a causa de su discapacidad o de sus dificultades de aprendizaje.
- Los adultos con discapacidad que se describen a sí mismos como “sobrevivientes” de la educación especial, demandan el fin de este modo de segregación.
- No existen razones legítimas para separar los estudiantes en el proceso educativo. Ellos deben permanecer juntos y esto trae ventajas y beneficios para todos.

**Calidad educativa:**

- Las investigaciones muestran niños y niñas con mejor rendimiento académico y logros sociales en ambientes inclusivos.
- No hay enseñanza o cuidado en las escuelas segregadas que no pueda darse en las escuelas ordinarias.
- Con compromiso y apoyo, la educación inclusiva es la manera más eficiente de usar los recursos educativos.

**Sentido social:**

- Todos los niños necesitan una educación que les ayude a desarrollar relaciones y a prepararse para la vida en comunidad.
- Sólo la inclusión tiene el potencial de reducir el temor por la diversidad y construir amistad, respeto y comprensión.

Con lo expuesto anteriormente, la UNESCO, la UNICEF y la Fundación HINENI (2001) en su informe *Desafíos de la Política Educacional*, dice que uno de los desafíos para avanzar hacia una escuela inclusiva son los cambios en las actitudes y las prácticas educativas, entre ellos están:

- **Valoración de la diversidad como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social:**

La condición más importante para el desarrollo de una educación inclusiva es que la sociedad en general y la comunidad educativa en particular tengan una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias. Es fundamental desarrollar una intensa actividad de información y sensibilización, en la que los medios de comunicación social pueden jugar un papel fundamental.

- **Un currículo amplio flexible:**

Es una condición fundamental para responder a la diversidad ya que permite tomar decisiones ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales. Pero la respuesta a la diversidad implica además un currículo amplio y equilibrado en cuanto al tipo de capacidades y contenidos que contempla.

- **Los enfoques metodológicos y la pedagogía:**

Deben estar centrados en el alumno y facilitar la diversificación y flexibilidad de la enseñanza, de modo que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes. El punto central es cómo organizar las situaciones de aprendizaje de forma que todos los alumnos participen sin perder de vista las necesidades y competencias específicas de cada uno.

- **Criterios y procedimientos flexibles de evaluación y de promoción:**

Desde la perspectiva de una educación inclusiva, el fin de la evaluación es identificar el tipo de ayudas y recursos que precisan para facilitar su proceso de enseñanza-aprendizaje y de desarrollo personal y social. La respuesta a las diferencias implica utilizar una variedad de procedimientos de evaluación que se adapten a distintos estilos, capacidades y posibilidades de expresión de los alumnos.

- **Proyectos educativos de toda la escuela que contemple la diversidad y compromiso de cambio:**

Los procesos de descentralización curricular y de gestión educativa que han emprendido muchos países facilitan que las escuelas puedan elaborar proyectos educativos acordes a las necesidades de sus alumnos y su realidad. En aquellas escuelas en las que existe un trabajo

colaborativo entre los profesores, entre profesores y padres y entre los propios alumnos, es más factible que se pueda atender a la diversidad. La existencia de un buen clima afectivo y emocional en la escuela y el aula también es una condición fundamental para que los alumnos aprendan y participen plenamente.

- **Participación de los padres y de la comunidad:**

Es importante una relación de colaboración entre todos los implicados en el proceso: entre directivos, directivos y docentes, entre docentes, entre docentes y padres, y entre los propios alumnos. Los padres han de participar en las actividades de la escuela, en el apoyo de determinados aprendizajes en el hogar y en el control de los progresos de sus hijos.

- **Formación de los docentes y otros profesionales:**

Todos los cambios señalados no pueden llevarse a cabo si los docentes y especialistas no cuentan con las competencias necesarias para desarrollar una práctica educativa distinta. Por ello es fundamental renovar los programas de formación docente inicial y en servicio y de otros especialistas para responder a los requerimientos de la educación inclusiva. Es también importante que los profesores tengan unas condiciones laborales adecuadas, una mayor valoración por el trabajo que realizan y una serie de incentivos que redunden en su desarrollo profesional.

Es así que en este mismo informe sostienen que las escuelas deben desarrollar formas de enseñanza que respondan a la diversidad del alumnado, llevando a la práctica los principios de una educación para todos y con todos, de forma que:

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.

#### **2.2.2.2 Discapacidad intelectual**

El concepto de discapacidad intelectual se encuentra en la actualidad en un estado cambiante no solo respecto a una comprensión más profunda de la condición de discapacidad intelectual, sino que de igual manera en su definición y clasificación.

A través de la historia se evidencia que el concepto de retraso mental es una de las valoraciones diagnósticas más antiguas con la que se designa a todas las personas que presentaban dificultades en la adaptación de su entorno, por anomalías en el funcionamiento

neurológico, es de este modo que la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR), entiende dicho concepto como:

Una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas esperadas en su edad y en el entorno social en que viven la cual se origina con anterioridad a los 18 años (2010).

No obstante, con el transcurso del tiempo el concepto de retraso mental evolucionó y pasó a ser llamado discapacidad intelectual.

De este modo la AARM contempla el concepto de discapacidad intelectual, como un concepto funcional, que se puede entender más desde el desempeño que desde los aspectos clínicos observables. Por lo tanto, resulta de mayor importancia en esta definición, la manera en como las personas responden a las demandas del contexto en que se encuentran y las formas en que logran adaptarse a las situaciones particulares de la vida cotidiana.

Es así que la evolución del concepto de retraso mental hacia el de discapacidad intelectual, permite pensar a la persona como alguien que presenta una forma particular, dinámica y con posibilidades accesibles para su desarrollo y que dentro de su condición particular tiene el derecho de ser llevada al máximo nivel de progreso posible, en un entorno en el que se presenten interacciones en las que estas personas participen o deberían participar (Correa, 2003). En ese sentido la discapacidad intelectual es entonces un concepto más amplio que el de retraso mental, ya que habla del desempeño, la forma en que las personas realizan las actividades que les conciernen y así se adaptan a su entorno.

### **Clasificación de la discapacidad intelectual**

La discapacidad intelectual se puede clasificar a través de diferentes criterios con el fin de suplir las necesidades de los diferentes profesionales. Por consiguiente, los sistemas de clasificación pueden enfocarse en la etiología, las necesidades de apoyo necesario, los niveles de inteligencia o los niveles de conducta adaptativa evaluada. A continuación, se presentarán los principales sistemas de clasificación.

#### **Principales sistemas de clasificación**

##### **A) Clasificación según el nivel de inteligencia media por la AAIDD (2010)**

Esta clasificación se realiza teniendo en cuenta solamente el coeficiente intelectual de la persona (C.I) años atrás era la única que se utilizaba. Esta clasificación le daba gran importancia al concepto de inteligencia ya que esta hace referencia a una “capacidad mental general que

incluye el razonamiento, la comprensión de ideas complejas, el aprendizaje rápido y el aprendizaje a partir de la experiencia” (AAIDD, 2010, p. 65)

**Tabla 2. Clasificación según el nivel de inteligencia media por la AAIDD (2010)**

<b>Retraso mental ligero</b>	<b>C.I entre 50 y 69</b>
<b>Retraso mental moderado</b>	C.I entre 35 y 49
<b>Retraso mental grave</b>	C.I entre 20 y 34
<b>Retraso mental profundo</b>	C.I menos de 20

Aunque el anterior sistema de clasificación únicamente se enfoca en la medición de la capacidad intelectual, la cual es solo una de las dimensiones de las personas, es pertinente presentarlo ya que aún sigue siendo una referencia en los ámbitos de la discapacidad intelectual.

Con el transcurso del tiempo la forma de utilizar una clasificación se transformó hasta darle un enfoque multidimensional, se consideró que la inteligencia de una persona no es solamente la capacidad que tiene memorizar información, sino que, de igual manera de relacionarse con su contexto, la capacidad para socializar y resolver distintas situaciones. Por consiguiente, se implementó una clasificación multidimensional.

**B) Clasificación multidimensional por la AAIDD (2010)**

**Tabla 3. Clasificación multidimensional por la AAIDD (2010)**

<b>Dimensión 1</b>	<b>Capacidades intelectuales</b>
<b>Dimensión 2</b>	Conducta adaptativa
<b>Dimensión 3</b>	Salud
<b>Dimensión 4</b>	Participación
<b>Dimensión 5</b>	Contexto

Finalmente existe una clasificación, que en la actualidad se tiende a utilizar en las instituciones, la cual es la clasificación de la intensidad de los apoyos que requieren los alumnos para mejorar su desempeño, en lugar de a la persona.

**C) Clasificación por intensidades de apoyos necesarios según la AAIDD (2010)** La intensidad de apoyo cambia en función de las personas, las circunstancias y etapas de la vida. Se evidencian cuatro tipos de apoyos.

**Tabla 4. Clasificación por intensidades de apoyos necesarios según la AAIDD (2010)**



<b>INTERMITENTE (I)</b>	Se da el apoyo cuando es necesario, el estudiante no siempre requiere de este. Puede ser de alta o baja intensidad.
<b>LIMITADOS (L)</b>	El apoyo tiene permanencia a lo largo del tiempo, se da por tiempo limitado, pero no es intermitente.
<b>EXTENSOS (E)</b>	El apoyo tiene una implicación más regular y no es limitado en cuanto al tiempo
<b>GENERALIZADOS (G)</b>	El apoyo es constante, con carácter intenso y puede durar toda la vida.

### **Manifestaciones de la discapacidad intelectual**

La discapacidad intelectual se tiende a presentar en áreas particulares. A continuación, se presentarán las áreas afectadas y las características. (Peralta, 2011, p.231-263)

#### **Área cognitiva**

- Dificultad en la capacidad de aprendizaje: utilización de diversas estrategias para la resolución de problemas
- Déficit de atención: dificultad para concentrarse en la actividad que se está realizando en el momento.
- Bajo nivel en la capacidad cognitiva
- Dificultad en la utilización de la capacidad de meta cognición y memoria

#### **Área del lenguaje**

- Manifestación de problemas relacionados con la articulación
- Retraso en la adquisición del lenguaje
- Vocabulario limitado
- Utilización y construcciones gramaticales simples
- Dificultades en las habilidades de comunicación verbal

#### **Área física**

- Habilidades motoras insuficientes
- Problemas de salud como infecciones respiratorias
- Se puede presentar bajo peso y estatura
- Área socio-afectiva
- En algunas situaciones puede presentar falta de aceptación por parte de sus pares
- Dificultad para relacionarse con sus iguales
- Baja autoestima y falta de motivación
- Manifestación de conductas agresivas

El desarrollo del anterior apartado permite identificar a que se hace referencia cuando se habla de discapacidad intelectual, de igual manera permite reconocer que para atender a los niños en condición de discapacidad e implementar la educación inclusiva es necesario tener en cuenta las características generales de la discapacidad intelectual, la clasificación y sus manifestaciones con el fin de identificar cuáles son las dificultades que el estudiante puede presentar en el aula de clase así como sus posibles respuestas, ya que partiendo de sus características tanto los docentes como el grupo de apoyo no solo podrán utilizar diferentes estrategias para suplir las necesidades del estudiante en condición de discapacidad, sino que de igual manera podrán favorecer el proceso de inclusión de este.

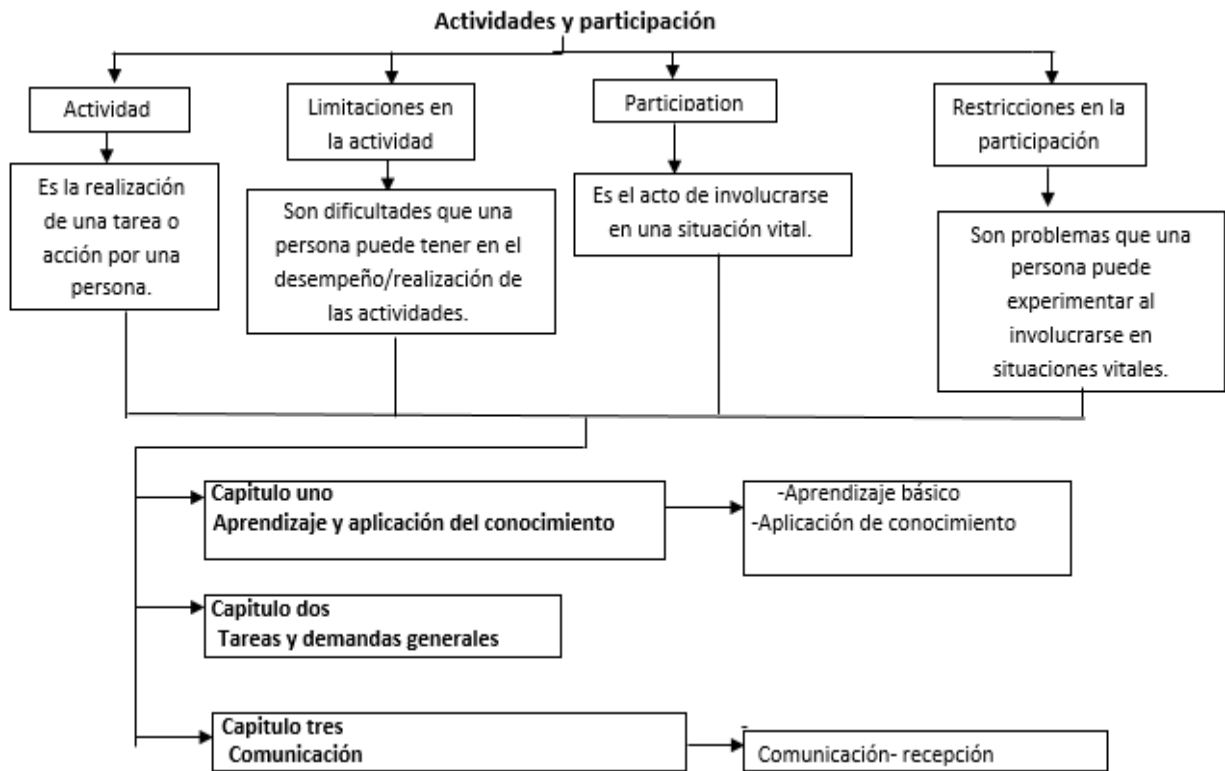
### **2.2.2.3 Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud**

Para entender los diferentes dominios en que una persona se encuentra referente a la salud y bienestar, es importante conocer la agrupación de estos proporcionados por la CIF, los cuales se dividen en dos partes: la parte uno corresponde al *Funcionamiento y Discapacidad*, que comprende Funciones, Actividades y Participación; y la parte dos corresponde a los *Factores Contextuales*, que comprende Factores Ambientales. Esta clasificación sirve como una herramienta educativa en el diseño curricular y para la toma de conciencia de la sociedad en la promoción de actividades sociales, entre muchas otras aplicaciones.

La CIF da una mirada sobre cómo es una persona en condición de discapacidad, por lo que, concibe la discapacidad en tres aspectos importantes. Para este trabajo de grado, nos centraremos en las diferentes actividades y participaciones que tienen en la clase de inglés y por último, el ambiente que incluye barreras y facilitadores en el que se desenvuelven, en este caso, el salón especialmente en clase de inglés.

Primero que todo, las actividades y la participación permiten el desarrollo de ciertas funciones mentales que desarrolla el estudiante para realizar una serie de actividades y participar en una serie de momentos dados en el aula de clase o simplemente tener limitaciones en las actividades o restricciones en la participación. Teniendo en cuenta lo mencionado por la CIF y el objetivo de este proyecto investigativo, se han tomado una variedad de puntos relacionados a la discapacidad intelectual y al ámbito educativo en el cual un niño se desenvuelve.

### **Figura 1. Actividades y Participación (CIF)**



Fuente: propia

Como es común pensar, en el aprendizaje básico se incluyen una serie de habilidades que permitirán al estudiante, en este caso el estudiante de inglés, desarrollar un nivel en la lengua adecuado a su nivel y edad. Las cuatro habilidades que se incluyen son: copiar (d130), repetir (d135), aprender a leer (d140) y aprender a escribir (d145).

En la aplicación del conocimiento adquirido por el estudiante, se encuentran las aplicaciones cognitivas y la aplicación de dos importantes habilidades en el aprendizaje de una lengua. En el primero de estos dos grupos se encuentran aspectos como la centralización intencionada del conocimiento en un estímulo específico (d160); pensar (d163), resolución de problemas (d175), simples (d1750) y la toma de decisiones (d178).

En el segundo grupo, ya antes mencionado, se haya dos habilidades importantes al momento de aprender una lengua: la lectura (d166) y la escritura (d169) incluida en el grupo de habilidades productivas del lenguaje, esta hace referencia al uso o producción de símbolos lenguaje para transmitir información.

Por otro lado, se encuentran las tareas y demandas generales. La realización de diversas tareas en el aula de inglés no solo involucra funciones mentales de tipo lingüístico, existen otro tipo de demandas como la realización correcta de una tarea (d210) y llevar a cabo una tarea en grupo (d2102) es un aspecto igualmente importante de reconocer.

En el proceso de aprendizaje de un idioma muchas veces se encuentran con momentos de estrés por diversos aspectos, tales como el sentimiento de fracaso en alguno de los componentes de la lengua, sentimiento de confusión por introducción a temas nuevos, entre otros. Es así que, en cuanto a las demandas generales, se ha decidido enfocarse en el manejo de diversas demandas psicológicas. Entre estas se incluye el manejo del estrés y otras demandas psicológicas (d240) lo cual involucra llevar a cabo acciones coordinadas, sencillas y dirigidas a manejar y controlar las demandas psicológicas necesarias para llevar a cabo tareas que exigen responsabilidades importantes

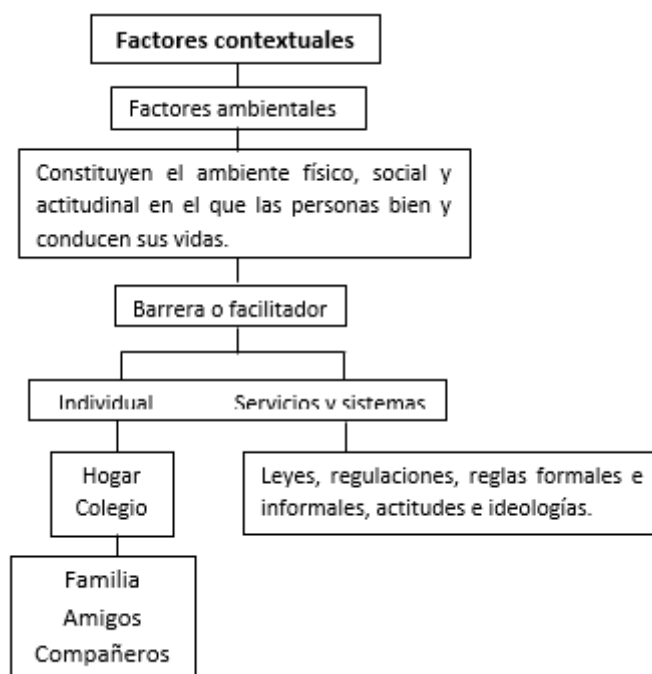
Finalmente, la comunicación juega un papel crucial en el aprendizaje de una lengua extranjera, es así que se ha realizado una división de este componente: la comunicación y recepción de mensajes hablados (d310) y la comunicación-recepción de mensajes no verbales (d315).

Por otra parte, se encuentra la comunicación y recepción de mensajes escritos (d325) en este caso, mensajes escritos en español e inglés, este es otro de los conceptos importantes a resaltar para lo que concierne a este trabajo de investigación, ya que la escritura es una de las habilidades que se deben adquirir en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Estas actividades y participaciones remiten a los factores contextuales, ya que comprenden la totalidad de la vida de un individuo y su estilo de vida; de estas, nos centraremos especialmente en las ambientales, puesto que en la discapacidad intelectual, es importante observar las influencias externas sobre el funcionamiento y la discapacidad, para esto, la CIF las concibe como aquellas que “constituyen el ambiente físico, social y actitudinal en el que las personas viven y desarrollan sus vidas” (OMS, 2001). Por esta razón, pueden ser consideradas como barrera o facilitador dependiendo de la condición de discapacidad de la persona en cuestión.

De esta forma, los factores ambientales de este proyecto de investigación están divididos a un nivel individual, puesto que es aquí donde se percibe el ambiente inmediato de la persona, y en nuestro contexto particular, el colegio especialmente el salón en clase de inglés representa el entorno inmediato de los estudiantes. De igual forma, a un nivel de servicios y sistemas que simbolizan el entorno general del individuo, por lo cual, es importante conocer las leyes, las regulaciones, las reglas formales o informales, las actitudes e ideologías que la institución tiene en cuanto a la inclusión.

## **Figura 2. Factores contextuales (CIF)**



Fuente: propia

Teniendo en cuenta que es un contexto escolar de educación básica primaria, es importante observar si en la clase de inglés existen productos y tecnologías generales (e1300) o de ayuda para la educación (e1301). De igual forma, es indispensable analizar qué tipos de apoyo y relaciones tienen los estudiantes en condición de discapacidad, puesto que esto representa apoyo tanto físico como emocional, el cual puede ser dado en sus casas o en la escuela; por tanto, es importante el apoyo de familiares cercanos (e310), las relaciones que se tienen con compañeros y miembros de la comunidad (e325).

Paralelamente, identificar los elementos de la educación inclusiva remonta indudablemente a observar las relaciones que tienen los estudiantes con discapacidad intelectual con el profesor de inglés y si existe algún tutor presente en las clases, puesto que el cargo de autoridad (e330) y el cargo subordinado (e335) que ellos tienen frente a los estudiantes, representa un buen o mal proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, son importantes los cuidadores y personal de ayuda (e340) ya que proporcionan los servicios necesarios para el cuidado de otros, para así mantener un rendimiento en la educación o en otras situaciones de la vida.

Sumando a esto, es necesario recordar que en un proceso de educación inclusiva las actitudes individuales que tienen los padres como miembros de la familia cercana (e410), los amigos (e420), los compañeros y miembros de la comunidad (e425), el profesor como autoridad (e430), y los cuidadores y personal de apoyo (e440) son indispensables, ya que permiten observar y analizar las opiniones y creencias, ya sean generales o específicas, que tienen estos

agentes sobre los estudiantes con discapacidad intelectual, lo cual puede influir en el comportamiento y las acciones individuales de estos estudiantes.

Debido a esto, es importante identificar barreras que impiden la educación inclusiva, ya que hablar de una educación inclusiva implica no solo concebirla como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de necesidades de los estudiantes a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO, 2005), sino que, de igual forma, implica comprender los retos que tiene para llegar a hacer efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación.

En las sociedades desarrolladas y en desarrollo la nueva economía ha causado el incremento de la desigualdad, la segregación, la segmentación territorial y el rompimiento de la cultura en una población, ocasionando que haya un predominio de la exclusión social, lo que, a su vez, impide el acceso a bienes básicos dejando por fuera a aquellos individuos que están en mayor riesgo de exclusión (personas en condición de discapacidad, personas con Necesidades Educativas Especiales, niños de minorías étnicas, lingüísticas, etc).

En este contexto, el sistema educativo es la primera fuente de exclusión impidiendo los beneficios de desarrollo, de forma que, Blanco (2008) manifiesta que se necesita incrementar significativamente el nivel de formación de las nuevas generaciones y el nivel de aprendizaje efectivo y actualizado de toda la población para romper el circuito de reproducción intergeneracional de la desigualdad.

A pesar de esto, en países con altas y bajas tasas de escolarización, hay desigualdad en el acceso a los diferentes niveles educativos y en la distribución del conocimiento, en especial el acceso y cuidado de la primera infancia en los primeros tres años, tal como lo dice la UNESCO (2008).

En tal sentido, Blanco (2008) sustenta que la exclusión también afecta a quienes estando escolarizados son segregados o discriminados por su etnia, género, su procedencia social, sus capacidades o características personales y a quienes no logran aprender porque reciben una educación de baja calidad. A este propósito, Echeita y Ainscow (2010) proponen una definición de barreras que impiden la educación inclusiva:

Debemos entender como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso (inclusión) y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos -

en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional- , generan exclusión, marginación o fracaso escolar. (p. 5).

A diferencia de Melero (2011) que las describe como los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad o Ainscow (como se citó en Melero, 2011, p.6) definiéndolas como la falta de recursos o de experiencia o la existencia de un programa de enseñanza y de actitudes inadecuadas pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de determinados estudiantes.

Con respecto a esto, Booth y Ainscow (2000) exponen que, de acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y con la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. Esto nos hace pensar que la escuela no fue hecha para respetar las diferencias de las personas, ya que al existir un estudiante de una etnia diferente o con alguna discapacidad, no es respetado como es, por lo que, no es participe en la construcción del conocimiento al lado de sus compañeros y tendrá la misma igualdad de condiciones.

Seguidamente, la UNESCO (2007) sostiene que barreras como la repetición, la sobre-edad y el abandono se entremezclan para perpetuar la exclusión, y que aquellos estudiantes que repiten los primeros años de colegio, son los más propensos a abandonar la educación superior, debido a prácticas pedagógicas e institucionales dominantes y obsoletas.

Dentro de este marco, surge el precepto de que es el sistema educativo el que debe de cambiar para contemplar la diversidad en el aula de clase, pero siguiendo el pensamiento teórico y legislativo de la educación, todas las personas deben de aprender a leer, escribir, hablar y comportarse correctamente, de modo que, si un estudiante con alguna discapacidad excepcional no lo logra, no podrán tener una participación activa e igualdad de oportunidades, ya que no serán necesarios en la construcción de una cultura escolar.

La anterior consideración expone lo que Melero (2011) habla de que hablar de educación inclusiva es hablar de las barreras que impiden que haya estudiantes que no aprenden en sus aulas. Sin embargo, si se habla de niños y niñas que no pueden aprender se está en el discurso de la integración.

Llegado a este punto, es importante conocer cuáles son las barreras que generan exclusión en el aula de clase desde el *Index for inclusion* (Booth y Ainscow 2000) y el *Proyecto de Roma* según nuestro objetivo y línea de investigación:

**Barreras sociales/actitudinales:** de acuerdo con Melero (2011) una barrera que impide la inclusión es la cultura generalizada en el mundo de la educación de que hay dos tipos diferentes de alumnado: el, digamos, ‘normal’ y el ‘especial’ de forma que, las escuelas en busca de la inclusión, se han detenido en diagnosticar quien es normal y quien necesita una atención especial. Por esta razón, los profesores, directivos y entes externos a las instituciones hacen uso del término “Necesidades Educativas Especiales” para aquellos estudiantes considerados como excepcionales, sin caer en cuenta de que así les están generando un estigma y etiquetas.

Paulatinamente, este mismo autor menciona que las instituciones al realizar una evaluación diagnóstica como ayuda para mejorar la educación de los estudiantes considerados como NEE o con alguna discapacidad, ocasionan segregación y discriminación producto de la etiqueta que surge de dicha evaluación. De igual forma, ese diagnóstico etiqueta a las personas diferentes como enfermos-retrasados-subnormales-deficientes, configurando una subcategoría humana, la minusvalía (Melero, 2011:7). Lo que a su vez se compara con lo que dice Salazar (2000) respecto a los estudiantes con discapacidad intelectual, que son niños que se consideran no tienen conductas de independencia y que no pueden aprender.

No obstante, se tiende a asociar el término de NEE con alguna discapacidad, por lo que, según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012) se corre el riesgo de percibir que el origen de las dificultades de aprendizaje está dentro de ese grupo de alumnos. En este sentido, Reither y Nelson (s.f) dicen que se genera un círculo vicioso entre el estudiante en condición de discapacidad y los que lo rodean:

"Un círculo vicioso surge cuando los miembros de la sociedad ven a la persona de forma negativa y la persona se comporta según las expectativas sociales que a su vez fortalecen el estigma. Este círculo vicioso se convierte en una barrera sutil pero poderosa"<sup>1</sup>

En consecuencia, malas actitudes pueden emerger y crear un ambiente de rechazo y segregación: “Las actitudes también pueden ser negativas, cuando una persona siente que tiene una aversión hacia una situación, objeto u otra persona<sup>2</sup>”. Eiser (1994).

**Barreras didácticas:** según Melero (2011) son barreras didácticas aquellas que dificultan la construcción de una escuela sin exclusiones:

---

<sup>1</sup> Reither & Nelson (s.f) “A vicious cycle emerges when members of society view the person negatively and the person behaves according to societal expectations which in turn strengthen the stigma. This vicious cycle becomes a subtle but powerful barrier”.

<sup>2</sup> Eiser (1994) “Attitudes can also be negative, when a person feels he has a dislike towards a situation, object, or another person”.



- La competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario. Cuando el aula No es considerada como una comunidad de convivencia y de aprendizaje.

En la educación inclusiva, el aula es un espacio cultural y público que debe reflejar la cultura, valores y finalidades de la escuela, lo que es posible a través del intercambio de experiencias, y en el que los estudiantes sepan que hay un compañero con alguna necesidad particular que, si se le ayuda, puede aprender.

- El currículum estructurado en disciplinas y en el libro de texto, no basado en un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas. Ruptura con las adaptaciones curriculares

La educación inclusiva debe de ofrecer un currículum que no genere desigualdades, de forma que debe contemplar las diferencias de los estudiantes para así, erradicar la desigualdad.

- La necesaria re-profesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad. Del profesor como técnico-racional al profesor como investigador.

El profesor debe de cambiar la mentalidad para que, en lugar de pensar en el sujeto de aprendizaje, piense en sus necesidades, por lo que, debe cambiar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De la misma manera, la Universidad Internacional de Valencia (2014) manifiesta en su definición de las principales barreras para la educación inclusiva, que entre las barreras didácticas se encuentran:

- La excesiva competitividad en el aula.
- Un currículum demasiado rígido o un tipo de organización de la clase y de las actividades donde no se potencia demasiado la cooperación y el trabajo en grupo.
- La idea de grupo cohesionado y de comunidad no suele estar demasiado asumido ni entre los compañeros de clase ni tampoco entre los profesores.
- La escasa o nula formación específica de los profesores en técnicas y metodologías de inclusión en el aula.
- Actitudes poca abiertas al diálogo y el consenso entre las directivas de algunos centros.

#### **2.2.2.4 Concepción de la enseñanza y aprendizaje del inglés**

El manejo de una segunda lengua es sin duda una habilidad que le brinda a las personas mayores oportunidades de acceso al conocimiento y a otras culturas haciéndolos más competitivos. Por consiguiente, asegurar un aprendizaje de inglés de calidad implica que en las aulas los niños y jóvenes desarrollen las competencias necesarias para la vida y sepan cómo usarlas en su cotidianidad.

Con el fin de mejorar la calidad del sistema educativo actual en colegios y partiendo de las exigencias del mundo actual y futuro, el ministerio de educación nacional define estándares para todos los niveles de educación, de manera que los propósitos del sistema educativo se unifiquen en todo el país. *Los Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés* se suman a esta idea de unificación, este tiene como compromiso fundamental crear condiciones para que los colombianos desarrollen competencias comunicativas en otra lengua, lo cual es esencial en el mundo globalizado, esto facilita el acceso a oportunidades laborales y educativas, mejorando la calidad de vida de los colombianos.

Estos estándares de inglés son una orientación para profesores de inglés, directivos y padres de familia, ya que por medio de estos se tiene claridad sobre las competencias comunicativas que se espera que se desarrollen en niveles básico y medio, con el fin de lograr la meta planteada en el documento *Visión Colombia 2019*, la cual plantea que los estudiantes de 11 deben alcanzar un nivel intermedio (nivel B1, según el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación) de competencia en inglés que les permita comunicarse en el idioma, apropiarse de conocimientos y utilizarlos efectivamente en situaciones reales de comunicación.

A continuación (Tabla 4) se presentan las metas que los estudiantes deben cumplir en cada nivel de estudio, estas metas están basadas en lo planteado por el MCER.

**Tabla 5. Metas planteadas según nivel educativo**

NIVELES SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO	NOMBRE COMÚN DEL NIVEL EN COLOMBIA	NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE SE ESPERA DESARROLLAR CADA NIVEL DE LENGUA	METAS PARA EL SECTOR EDUCATIVO A 2019
A1	Principiante	Grados 1 a 3	
A2	Básico	Grados 4 a 7	
B1	Pre intermedio	Grados 8 a 11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel mínimo para el 100% de los egresados de Educación Media.</li> </ul>
B2	Intermedio	Educación Superior	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel mínimo para docentes de inglés.</li> <li>• Nivel mínimo para profesionales de otras carreras.</li> </ul>
C1	Pre avanzado		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel mínimo para los nuevos egresados de licenciaturas en idiomas.</li> </ul>
C2	Avanzado		

Fuente: Los Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés

Con el fin de permitir un desarrollo integrado y gradual del idioma a través de los diversos niveles de la educación, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés se agrupan en conjuntos de grados (ver Tabla 6). Para cada grupo de grados se ha establecido lo que los estudiantes deben saber y saber hacer en el idioma al finalizar cada ciclo

y se ha definido también un nivel de desempeño específico que es homologable, se han tenido en cuenta tanto las metas del Ministerio de Educación, como con los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

**Tabla 6. Conjunto de grados y nivel por alcanzar según MCE**

GRUPOS DE GRADOS	NIVELES MCE		
Décimo a Undécimo Octavo a Noveno	B1	B 1.2	Pre intermedio 2
		B 1.1	Pre intermedio 1
Sexto a Séptimo Cuarto a Quinto	A2	A 2.2	Básico 2
		A 2.1	Básico 1
Primero a Tercero	A1	A1	Principiante

Fuente: Los Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés

Es importante tener en cuenta que para la realización de los estándares se tuvieron en cuenta las competencias comunicativas del lenguaje lo cual incluye: En primer lugar, la competencia lingüística que se refiere al conocimiento de los recursos formales de la lengua como sistema y a la capacidad para utilizarlos en la formulación de mensajes bien formados y significativos en diversas situaciones.

En segunda instancia, la competencia pragmática que se relaciona con el uso funcional de los recursos lingüísticos y comprende, en primer lugar, una competencia discursiva que se refiere a la capacidad de organizar las oraciones en secuencias para producir fragmentos textuales. En segundo lugar, implica una competencia funcional para conocer, tanto las formas lingüísticas y sus funciones, como el modo en que se encadenan unas con otras en situaciones comunicativas reales (MEN, 2009)

En tercer lugar, la competencia sociolingüística que se refiere al conocimiento de las condiciones sociales y culturales que están implícitas en el uso de la lengua, lo cual incluye el contacto con expresiones de la sabiduría popular o con las diferencias de registro, de dialecto y de acento.

Partiendo de lo mencionado anteriormente y teniendo en cuenta la población seleccionada para este trabajo de investigación, a continuación, se pueden observar las metas y objetivos que los estudiantes de grado primero a tercero deben cumplir. Estas metas están organizadas teniendo en cuenta de las cuatro habilidades básicas en el aprendizaje de una lengua (habilidades productivas y receptoras).

**Tabla 7. Metas y objetivos para los estudiantes de grado primero a tercero**

Escritura	Monólogos	Conversación
<ul style="list-style-type: none"> <li>Copio y transcribo palabras que comprendo y que uso con frecuencia en el salón de clase. 1</li> <li>Escribo el nombre de lugares y elementos que reconozco en una ilustración. 1</li> <li>Respondo brevemente a las preguntas “qué, quién, cuándo y dónde”, si se refieren a mi familia, mis amigos o mi colegio. 1</li> <li>Escribo información personal en formatos sencillos. 1, 2</li> <li>Escribo mensajes de invitación y felicitación usando formatos sencillos. 1, 2</li> <li>Demuestro conocimiento de las estructuras básicas del inglés. 1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recito y canto rimas, poemas y trabalenguas que comprendo, con ritmo y entonación adecuados. 1, 3</li> <li>Expreso mis sentimientos y estados de ánimo. 1, 2</li> <li>Menciono lo que me gusta y lo que no me gusta. 1, 2</li> <li>Describo lo que estoy haciendo. 2</li> <li>Nombro algunas cosas que puedo hacer y que no puedo hacer. 1, 2</li> <li>Describo lo que hacen algunos miembros de mi comunidad. 2</li> <li>Uso gestos y movimientos corporales para hacerme entender mejor. 2, 3</li> <li>Describo algunas características de mí mismo, de otras personas, de animales, de lugares y del clima. 1, 2</li> <li>Participo en representaciones cortas; memorizo y comprendo los parlamentos. 1, 2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respondo a saludos y a despedidas. 2</li> <li>Respondo a preguntas sobre cómo me siento. 2</li> <li>Uso expresiones cotidianas para expresar mis necesidades inmediatas en el aula. 1, 2</li> <li>Utilizo el lenguaje no verbal cuando no puedo responder verbalmente a preguntas sobre mis preferencias. Por ejemplo, asintiendo o negando con la cabeza. 2, 3</li> <li>Expreso e indico necesidades personales básicas relacionadas con el aula. 2, 3</li> <li>Respondo a preguntas sobre personas, objetos y lugares de mi entorno. 2</li> <li>Pido que me repitan el mensaje cuando no lo comprendo. 1, 3</li> <li>Participo activamente en juegos de palabras y rondas. 1, 3</li> <li>Refuerzo con gestos lo que digo para hacerme entender. 3</li> </ul>

Escucha	Lectura
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconozco cuando me hablan en inglés y reacciono de manera verbal y no verbal. 2, 3</li> <li>Entiendo cuando me saludan y se despiden de mí. 2, 3</li> <li>Sigo instrucciones relacionadas con actividades de clase y recreativas propuestas por mi profesor. 1, 2</li> <li>Comprendo canciones, rimas y rondas infantiles, y lo demuestro con gestos y movimientos. 2, 3</li> <li>Demuestro comprensión de preguntas sencillas sobre mí, mi familia y mi entorno. 1</li> <li>Comprendo descripciones cortas y sencillas de objetos y lugares conocidos. 2</li> <li>Identifico a las personas que participan en una conversación. 3</li> <li>Sigo la secuencia de un cuento corto apoyado en imágenes. 1, 2</li> <li>Entiendo la idea general de una historia contada por mi profesor cuando se apoya en movimientos, gestos y cambios de voz. 2, 3</li> <li>Reconozco que hay otras personas como yo que se comunican en inglés. 3</li> <li>Comprendo secuencias relacionadas con hábitos y rutinas. 2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifico palabras relacionadas entre sí sobre temas que me son familiares. 1, 2</li> <li>Reconozco palabras y frases cortas en inglés en libros, objetos, juguetes, propagandas y lugares de mi escuela. 3</li> <li>Relaciono ilustraciones con oraciones simples. 1</li> <li>Reconozco y sigo instrucciones sencillas, si están ilustradas. 1, 2</li> <li>Puedo predecir una historia a partir del título, las ilustraciones y las palabras clave. 1, 2</li> <li>Sigo la secuencia de una historia sencilla. 1, 2</li> <li>Utilizo diagramas para organizar la información de cuentos cortos leídos en clase. 1, 2</li> <li>Disfruto la lectura como una actividad de esparcimiento que me ayuda a descubrir el mundo.</li> </ul>

Fuente: Los Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés

Por otro lado, el lograr una educación inclusiva de calidad para todos en la asignatura de inglés, requiere contar con un enfoque más inclusivo en el que la práctica se complementa con la teoría, y de esa forma se logre que los estudiantes puedan apropiarse de los contenidos de la

clase y los apliquen, para así tener posibilidad de comunicarse, pensar de manera lógica y utilizar el inglés para explorar y comprender el mundo que los rodea.

Es importante mencionar dos enfoques de enseñanza como propuesta de un programa de aprendizaje que permitan una perspectiva holística y constructivista del aprendizaje. Por consiguiente, el lograr una educación inclusiva de calidad para todos en la asignatura de inglés, requiere contar con un enfoque más inclusivo en el que la práctica se complementa con la teoría, y de esa forma se logre que los estudiantes puedan apropiarse de los contenidos de la clase y los apliquen, para así tener posibilidad de comunicarse, pensar de manera lógica y utilizar el inglés para explorar y comprender el mundo que los rodea.

El enfoque comunicativo entiende que el aprendizaje de una segunda lengua se da por medio de las intenciones comunicativas y la propiedad de estas, es así que utiliza la lengua de forma contextualizada, el sentido de la comunicación y los intereses del grupo de aprendices. La enseñanza está centrada en el estudiante, de esta forma, Hernández, F (s.f), dice que para la metodología comunicativa la lengua es más que un sistema de hábitos que pueden ser formados a través de ejercitación mecánica, este enfatiza el uso del lenguaje apropiadamente en diferentes tipos de situaciones y para solucionar diferentes tipos de tareas.

De esta manera, el MEN en lo que respecta a la enseñanza y aprendizaje del inglés, dice que El primer reto para los maestros es comprender la dimensión de la competencia en inglés que los estudiantes deben desarrollar, en tanto que los estándares ofrecen directrices para saber qué y cómo desarrollar esas competencias, según la edad y el grado que cursan niños y niñas (MEN, 2009).

Y como consecuencia, estos puedan ampliar sus conocimientos, relacionarse con el mundo, saber expresar su identidad y adquirir competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Es decir, estarán en capacidad de comunicarse y comprender y ser comprendidos en inglés, sin perder su identidad y su esencia como ciudadanos.

Finalmente, el enfoque por tareas como evolución del enfoque comunicativo, consiste en que el aprendizaje de las unidades de la lengua meta se dan por medio de actividades de uso de la lengua y no en estructuras sintácticas planteadas en el método audio lingüe, ni en nociones o funciones. Por lo cual su objetivo principal consiste en el fomentar en el estudiante un aprendizaje mediante el uso real de la lengua dentro del aula de clase, en el que se incluyen procesos de comunicación. Según Zanion, J (s.f), mencionado en el Centro Virtual de Cervantes, menciona que los defensores del enfoque por tareas articulan su propuesta en torno a cuatro ejes: el concepto de competencia comunicativa (el «qué» enseñar), los métodos

óptimos para desarrollarla (el «cómo» enseñar), la manera de organizar y secuenciar el material (el «cuándo» enseñar) y el sistema de evaluación del conjunto del proceso.

De esta forma, los aprendices deben cumplir una serie de tareas posibilitadoras las cuales son los pasos previos necesarios para que los estudiantes puedan llegar a una tarea final. Esta última, es el compendio total de las tareas posibilitadoras. Para lograr esto, es necesario distinguir los contenidos necesarios para la comunicación y procesos de comunicación. En este caso, una tarea es entendida como una iniciativa para el aprendizaje y se da con el desarrollo de actividades dentro del aula de clase por medio de la lengua meta.

#### **2.2.2.5 Estrategias metodológicas para la enseñanza de inglés a estudiantes con discapacidad intelectual**

El proceso de enseñanza a estudiantes con discapacidad intelectual requiere condiciones como actividades entretenidas que estimulen la atención y la memoria, y la optimización del desarrollo del cuerpo para que los estudiantes individualmente coordinen los movimientos de sus cuerpos. Teniendo en cuenta esto, Blanco (1999) citado por Rosero y Jaramillo (2012) propone que dar respuesta a la diversidad significa romper con esquemas tradicionales, siendo el objetivo central hacer del espacio educativo uno personalizado teniendo en cuenta las experiencias de aprendizaje comunes, lograr interacción y participación de todos los estudiantes sin perder la idea de que las necesidades individuales deben ser tomadas en cuenta.

Por consiguiente, la implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje que promuevan la participación de todos, es un punto clave al momento de hablar de escuela inclusiva. Estas estrategias deben ser entendidas como un acto social en el que se aprende con el otro, es decir, con el acompañamiento mediado y organizado del docente y/o compañeros. Ahora bien, es posible reconocer algunas estrategias pedagógicas que permiten que exista inclusión educativa en un aula de clases. Entre ellas se encuentran: las estrategias pedagógicas derivadas de enfoques constructivistas, las estrategias y procedimientos alternativos y complementarios y estrategias de individualización de la enseñanza

En primera medida se encuentra el enfoque constructivista que tiene como pilares principales: promover una educación significativa, promover el protagonismo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, partir de sus conocimientos y experiencias previas, sembrar en los estudiantes la actitud de interacción, comunicación y diálogo con los otros, y promover el aprendizaje autónomo y autorregulador.

Teniendo en cuenta esto, entre las propuestas pedagógicas constructivistas se encuentra *el aprendizaje colaborativo* el cual consiste en hacer que los estudiantes creen una

interdependencia positiva entre ellos, esto involucra que los estudiantes compartan un objetivo común y que cada miembro del grupo aporte para el logro de dicho objetivo; esta constituye una excelente estrategia para la atención a la diversidad. Tiene como objetivo estructurar las tareas mediante actividades multinivel, y la colaboración de todo el grupo, requiere que cada uno de sus componentes dé lo mejor de sí mismo.

Por otro lado, en *el aprendizaje significativo* Ausubel (como se cita en Rosero y Jaramillo, 2012) plantea que en este tipo de aprendizaje el estudiante relaciona de manera importante la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas. Siguiendo con este paradigma, la OEA (2004) plantea que los alumnos llegan al aula con una serie de concepciones sobre el mundo físico y social, la cual será la base para la adquisición de nuevos conocimientos que están establecidos en el currículo escolar.

En segunda medida, las estrategias y procedimientos alternativos y complementarios recalcan que cuando se habla de trabajar con personas en condición de discapacidad, es importante pensar en las adaptaciones que se le deben hacer a cada una de las actividades que se pretenden implementar en la clase, esto con el fin de suplir las necesidades de cada uno de los estudiantes. En este campo se encuentran las actividades multinivel, las actividades multimodal y las estrategias para el desarrollo de las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje.

En las *actividades multinivel* el objetivo es que cada estudiante encuentre actividades acordes a su nivel de competencia, la idea es que todos los estudiantes estén trabajando en un mismo logro o contenido, pero a diferente nivel de dificultad. Igualmente, se dice que estas actividades determinarán los temas de trabajo, los objetivos por nivel de dificultad y serán el punto de partida para evaluar a un estudiante, ya que a cada estudiante se le evaluará de acuerdo a su capacidad.

En cuanto a las *actividades multimodal o multisensorial*, Rosero y Jaramillo (2012) proponen que estas actividades hacen referencia a las actividades que trabajan en forma simultánea la sensación, la percepción y la integración de información que recoge el estudiante por medio de los sentidos (visual, auditivo y táctil/kinestésico) lo cual determinará el estilo de aprendizaje de cada estudiante.

En relación a las estrategias para el *desarrollo de las inteligencias múltiples* Gardner (como se cita en Rosero y Jaramillo, 2012) menciona la existencia de siete tipos de inteligencias: la inteligencia lógica- matemática, lingüística, espacial, musical, corporal-kinestésica, naturalista y por último, la emocional que contiene la inteligencia intrapersonal e interpersonal. Este autor expone que todos los estudiantes aprenden de distinta manera y que para cada estudiante los contenidos deben presentarse de formas diversas con el fin de que comprendan partiendo de

sus capacidades y habilidades. Por otra parte, Correa (como se cita en Rosero y Jaramillo, 2012) propone cinco *estilos de aprendizaje*: ejecutivo, monárquico, local, conservador e interno.

Ahora bien, es evidente que los estilos de aprendizaje van variando según el ritmo de aprendizaje y las capacidades que vaya desarrollando el individuo durante el proceso de aprendizaje; sin embargo, estos y las inteligencias múltiples se relacionan puesto que el estilo de aprendizaje de cada persona puede ser acorde al tipo de inteligencia que ésta posea.

Por último, existen ciertas estrategias individuales que parten del modelo conductista que apunta a la individualización de la enseñanza de estudiantes con discapacidad intelectual las cuales ayudaran al desarrollo del proceso de inclusión y al aprendizaje significativo de estudiantes con necesidades individuales.

Inicialmente se cuenta con la estrategia llamada *economía de fichas*, esta técnica consiste en luego de que el estudiante da la respuesta esperada darle un incentivo motivador. Sin embargo, no se trata de acostumbrar a los estudiantes a trabajar por premios y recompensas, es así que se le pueden dar otro tipo de reconocimientos a las conductas positivas que realiza el estudiante, como: sonrisas, abrazos, aplausos, reconocimiento verbal delante de sus compañeros, participación en determinada actividad, una nota positiva escrita por el profesor, y otros.

Por otro lado, *la enseñanza programada* pretende que al estudiante se le presenten gradual y lógicamente los contenidos, con el fin de que el estudiante tenga control de su rendimiento escolar y realice un trabajo individualizado.

Finalmente, *la instrucción individualizada* se caracteriza por analizar la situación del estudiante, su nivel de aprendizaje global y competencias en cada área o materia y sus necesidades, esto con el fin de formular objetivos educativos detallados a corto plazo por cada estudiante.

### **Las Adaptaciones curriculares como estrategia de individualización de la enseñanza (Duk, Hernández y Sius, s.f)**

Cuando en un curso existe alguna persona que no logra participar ni cumplir a cabalidad lo que propone el currículo habitual, la institución tiene la obligación de plantear un currículo flexible en el cual este estudiante pueda lograr los objetivos que se le plantean, y más importante aún, proveer a este una educación significativa y con calidad. Según Rosero y Jaramillo (2012) la adaptación curricular se refiere a una estrategia de planificación docente para responder a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante, teniendo en cuenta el qué, cómo, cuándo y dónde debe aprender, beneficiando a todos los estudiantes.



Las adaptaciones que se le pueden realizar a un currículo pueden ser no significativas o significativas dependiendo del proceso que el estudiante lleve; cuanto más alejen al alumno de los planteamientos educativos ordinarios más significativa será la adaptación. A partir de esto, se puede decir que la planificación educativa y la adaptación curricular son necesarias para permitir que niños con discapacidad intelectual tengan un aprendizaje significativo y de calidad.

Existen tres tipos de adaptaciones curriculares posibles por realizar según Duk, Hernández y Sius (s.f). En primer lugar, existen adaptaciones de acceso al currículo lo cual permite que el estudiante tenga las suficientes herramientas para alcanzar los objetivos que se le plantean, teniendo en cuenta sus capacidades. Estas herramientas son: infraestructura de la institución, accesibilidad a la comunicación que le permitan al estudiante comunicarse de manera efectiva, y materiales, equipamientos y ayudas técnicas que permitan la intervención autónoma del estudiante en el proceso de aprendizaje.

En segunda medida, la adaptación de los elementos propios de currículo como objetivos, contenidos y estrategias didácticas, se plantean. Aranda (como se cita en Rosero y Jaramillo, 2012) argumenta que los objetivos y contenidos se pueden reformar, seleccionar, cambiar o eliminar según las necesidades y el nivel de aprendizaje del estudiante, con el propósito de que este tenga mejores y más oportunidades y experiencias de formación.

Finalmente, las adaptaciones que se le deben realizar a la evaluación son un punto clave y determinante, ya que en esta se deben establecer los objetivos que se espera los estudiantes alcancen según sus capacidades y necesidades educativas. Por consiguiente, los autores plantean diversos tipos de evaluación. El primero de ellos es la evaluación diagnóstica que permite conocer el nivel del estudiante y elaborar adecuaciones curriculares a partir de esto. La evaluación formativa, la cual permite observar y valorar el proceso de aprendizaje. Y finalmente, la evaluación sumativa, la cual mide qué tan eficaz fue el proceso del estudiante, estos resultados serán decisivos para la promoción del estudiante.

Estas evaluaciones facilitan al docente y grupo de profesionales a determinar cuáles son las necesidades y cuáles son los ajustes requeridos para atender a las diferentes carencias escolares que presenten los estudiantes en el aula de clase (Rosero y Jaramillo, 2012).

## **CAPÍTULO III**

### **Marco metodológico**

#### **3.1 Tipo y diseño de investigación**

La presente investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo, el cual involucra según Hernández, Fernández y Baptista (1998) la recolección de datos utilizando técnicas tales como observación no estructurada, entrevistas abiertas, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, análisis semántico y de discursos cotidianos, entre otros. El objetivo de este tipo de estudios es comprender el fenómeno de estudio en su ambiente usual, es decir, cómo vive, se comporta y actúa la gente, qué piensa, cuáles son sus actitudes, etcétera (Hernández, Fernández y Baptista, 1998). En este caso interesa describir el proceso de inclusión de niños con discapacidad intelectual en una clase de inglés de un colegio en particular.

Esta investigación se trata de un estudio exploratorio el cual se utiliza cuando no existen investigaciones previas sobre el objeto de estudio. Para la recolección de datos se dispone de diversos instrumentos y técnicas, entre ellos se cuenta con: entrevistas, grupo focal y observaciones.

#### **3.2 Población**

El Liceo Campestre Thomas De Iriarte es una institución educativa de carácter privado, mixto, de calendario A, que ofrece sus servicios en básica y media vocacional y cuyo proyecto educativo está cimentado en tres ejes primordiales: la formación en valores, la excelencia académica y el manejo del idioma inglés como segundo instrumento de comunicación.

La institución está ubicada en el municipio de Subachoque, Cundinamarca, inició sus labores en el año 2007 con una única jornada en la mañana, atendiendo a estudiantes del grado primero a once. Su sede principal es dirigida por la licenciada en idiomas Martha Lucía Gómez Subachoque, acompañada de un equipo de trabajo que consta de 30 docentes y 15 personas encargadas del área administrativa.

La institución ha contado con gran acogida y aceptación, lo cual ha permitido obtener todas las aprobaciones pertinentes por parte de los entes educativos, al igual que la Certificación de Calidad con el Modelo EFQM Santillana Formación.

En la actualidad, con un nivel muy superior alcanzado en las pruebas saber 11, la institución cuenta con una intensidad horaria de 10 horas de clases de inglés semanalmente para todos los grados. Estas clases de inglés están a cargo de docentes colombianos que se encargan de un curso, de acuerdo a su perfil profesional.

En relación al proceso y modelo de inclusión que se trabaja en la institución actualmente y que se ha implementado por varios años, es importante mencionar que no se ha hablado nunca de un proyecto de inclusión como tal, sino del uso de talleres y estrategias que fomenten la aceptación de la diversidad y el reconocimiento de necesidades de los estudiantes que posiblemente ingresen a la institución con alguna discapacidad, sea intelectual o física.

En este estudio se seleccionó el curso primero C, donde se encuentra incluido un estudiante en condición de discapacidad intelectual. Este curso cuenta con 29 estudiantes quienes la mayoría son egresados del jardín Liceo Infantil Thomas de Iriarte propiedad de la misma directora de la institución. Durante una jornada diaria de estudio, que cuenta con 8 horas diarias, ellos reciben 2 horas de inglés, lo que totaliza un 10 de horas de lengua extranjera a la semana

El estudiante en condición de discapacidad intelectual incluido en esta aula (en adelante estudiante N) lleva un año en el colegio, sin embargo, hasta el año presente se conoce de su discapacidad. Este ha recibido talleres de apoyo psicorientador por parte de la psicóloga de la intuición, quien ha creado una serie de actividades extracurriculares con el fin de potencializar no solo el aprendizaje de inglés sino también de otras asignaturas; de igual manera, se trabajan las charlas con los padres de familia y el uso de estrategias de disciplina dentro del aula. Por parte del apoyo externo que se le ha dado al estudiante, se tiene conocimiento de un profesor de inglés quien apoya el proceso de aprendizaje de la L2 desde la vivienda del estudiante. En consecuencia, a este apoyo externo, talleres y estrategias disciplinares propuestas, se ha observado avance en el aprendizaje de la lengua principalmente de vocabulario, y mejoría en el comportamiento dentro del aula.

Para dar cuenta de los elementos de la educación inclusiva en la clase de inglés para estudiante con discapacidad intelectual en el grado primero C, se tuvo en cuenta para la recolección de datos: la docente a cargo de las clases de inglés para el grupo primero en la institución, la psicóloga que lleva el caso del estudiante N, el coordinador del área de inglés quien tiene a cargo el proceso de aprendizaje y enseñanza del estudiante en condición de discapacidad, un padre de familia del estudiante en cuestión y cuatro de los compañeros de salón del estudiante en condición de discapacidad, para luego trabajar de manera individual con el estudiante N.

### 3.3 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

#### 3.3.1 Observación no participante

El primer método de recolección de datos fue la observación no participante o externa, en la cual el investigador se mantiene al margen del fenómeno estudiado, su papel es definido como espectador pasivo, este se limita a registrar la información que aparece ante él. En este tipo de observación se evita la relación directa con el fenómeno o los participantes, con el fin de obtener la máxima objetividad y veracidad posible en la recolección de datos.

Se realizó la observación de una de las clases de inglés impartida a los estudiantes de primero C en la institución, esta con el fin de observar de modo directo las actitudes, metodologías, estrategias y materiales usados dentro del aula de clase con el fin de potencializar las características de aprendizaje diferenciales que el estudiante en condición de discapacidad intelectual posee.

Es importante mencionar que se realizó una sola observación por disponibilidad de la institución y políticas internas en relación a la participación de entes externos en las prácticas pedagógicas implementadas; la elección del aula la cual se observó fue elección de la directora de la institución quien ya tenía planificada la ruta de acción y tiempos estipulados para cada actividad.

Al momento de realizar las preguntas para guiar la observación se tuvieron en cuenta algunos elementos de inclusión planteadas por la UNESCO, la UNICEF y la Fundación HINENI (2001) en su informe *Desafíos de la Política Educacional*, las cuales incluyen:

- Valoración de la diversidad (concepto de inclusión)
- Currículo amplio y flexible
- Enfoques metodológicos y pedagógicos
- Criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción
- Formación de docentes y otros profesionales

Los cuales se consideran como los elementos que deben estar presentes en una institución que busca enmarcarse en un modelo de educación inclusiva.

Para esta observación se tuvieron en cuenta preguntas puntuales en relación a las actitudes por parte tanto de la docente de inglés como de los compañeros y el estudiante N.

A continuación, se muestran las diferentes preguntas que se buscó responder a lo largo de la observación no participante y los protocolos de aplicación que se tuvieron en cuenta para la realización de esta.

**Tabla 8. Instrumento número 1 observación no participante**

**INSTRUMENTO #1  
OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE**

<b>Fecha:</b>	<b>Hora:</b>
<b>Curso:</b>	<b>N° de estudiantes:</b>
<b>Hora de inicio</b>	<b>Hora final:</b>
<b>Observador:</b>	
<b>Profesor:</b>	

**Protocolos de aplicación**

La observación se efectúa con el fin de realizar una caracterización del proceso de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual en la clase de inglés. Esta es una observación de participación pasiva en la cual, el observador estará presente sin realizar ninguna interacción con profesor y estudiantes. Es así, que se trata de una recolección de acciones reveladoras y significativas por medio de un formato de respuesta de preguntas orientadoras sobre el interior y desarrollo de la clase. De acuerdo a Loflan (1995) y Esterberg (2002), son importantes cinco elementos fundamentales para la recolección de datos que se acomodan al propósito general de esta investigación:

1. Ambiente físico: Corresponde al mapa del entorno, es decir la forma en que están organizados los estudiantes, el profesor y los diferentes recursos que estén disponibles en el aula de clase.
2. Ambiente social y humano: Hace referencia a las características del grupo y de los participantes. Para llevar a cabo esto, se deben tener en cuenta los actores claves, las costumbres, las tomas de decisiones, los patrones de interacción, el propósito de las interacciones, las formas de organización del grupo y los liderazgos.
3. Acciones: Son la respuesta de preguntas orientadoras que permiten identificar los propósitos y las funciones de las acciones. Dichas preguntas corresponden a ¿Qué hacen... cuando... y cómo?
4. Artefactos: Corresponde a preguntas clave relacionadas con el proceso de inclusión ¿Qué tipo de artefactos se utilizan? ¿Quién los utiliza? ¿Para qué se utilizan? Así sino, no se debe de olvidar los dispositivos tecnológicos que influyen en la clase.
5. Hechos relevantes: Es la selección de hechos significativos que están relacionados con el proceso de inclusión.

<b>Preguntas</b>	<b>Observación</b>
¿Cómo maneja el profesor los procesos de atención del estudiante con discapacidad intelectual?	

---

¿Cómo interactúa el estudiante con discapacidad intelectual con sus compañeros y profesor?

---

¿Qué actividades se trabajan en el aula de clase?

---

¿Cómo el profesor da las instrucciones al estudiante con discapacidad intelectual?

---

¿Qué estrategias utiliza el profesor para favorecer el aprendizaje del estudiante con discapacidad intelectual en el aula de inglés?

---

¿Cuenta el estudiante con algún instrumento, producto o tecnología adaptada o diseñada que posibiliten su adquisición de conocimientos y participación?

---

¿Cuenta el docente con la formación necesaria para trabajar con el estudiante con discapacidad intelectual?

---

¿Qué método(s) usa el profesor para facilitar la participación del estudiante con discapacidad intelectual?

---

¿Cómo se trabaja la evaluación del estudiantes con discapacidad intelectual?

---

¿Qué dificultades tiene el estudiante con discapacidad intelectual al momento de ser evaluados?

---

¿Cuenta el estudiante con discapacidad intelectual con un docente de apoyo para la solución de dudas y actividades?

---

¿Con qué recursos cuenta el profesor para dar su clase?

---

¿El ambiente que genera el profesor en la clase favorece en la participación del estudiante con discapacidad intelectual?

---

¿Qué normas de conducta trabaja el profesor con el estudiante con discapacidad intelectual?

---

¿Cómo se trabajan las actividades y tareas con el estudiante con discapacidad intelectual?

---

### 3.3.2 Entrevista semi-estructurada

Una entrevista en un proceso de comunicación que se realiza normalmente entre dos personas, y en el cual se obtiene información del entrevistado de forma directa, esta se considera como una conversación formal, con una intencionalidad particular que lleva implícitos unos objetivos englobados en una investigación.

Entre los tipos de entrevistas pertinentes para un trabajo de investigación se encuentra la entrevista semi-estructurada, la cual será apropiada para la recolección de datos en esta

investigación cualitativa. En esta el entrevistador lleva consigo una guía de los temas a cubrir, el orden de las preguntas y los términos a usar, lo cual generalmente cambia en el curso de la entrevista dando paso a la creación de nuevas preguntas en función de los que dice el entrevistado, siendo las preguntas abiertas parte de este tipo de entrevista.

Ahora bien, con el fin de cumplir con los objetivos planteados, se realizaron cinco entrevistas semi-estructuradas las cuales contaron con todos los elementos planteados por la UNESCO, la UNICEF y la Fundación HINENI (2001:47) en su informe *Desafíos de la Política Educativa* entre las cuales se realizaron de una a tres preguntas por cada elemento adaptado a cada entrevistado.

A continuación, se presentan los diferentes elementos y las preguntas planteadas para cada uno de los participantes anteriormente mencionados.

**Tabla 9. Instrumento número 2 entrevistas semi-estructurada**

<b>INSTRUMENTO#2</b>					
<b>ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA</b>					
<b>ELEMENTOS</b>	<b>PROFESOR DE INGLÉS</b>	<b>COORDINADOR ACADÉMICO</b>	<b>PSICÓLOGA</b>	<b>PADRES</b>	<b>ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL</b>
<b>CONCEPTO DE INCLUSIÓN</b>	¿Qué piensa de que los estudiantes en condición de discapacidad intelectual estén en un aula regular? ¿Por qué?	¿Qué piensa de que los estudiantes en condición de discapacidad intelectual en un aula regular? ¿Por qué?	¿Qué piensa de que los estudiantes en condición de discapacidad intelectual estén en un aula regular? ¿Por qué?	¿Qué piensa de que los estudiantes en condición de discapacidad intelectual estén en un aula regular? ¿Por qué?	¿Cómo trabajas con tus compañeros? Danos un ejemplo  ¿Quién escoge los grupos en los que trabajas, el profesor o tú? ¿Por qué?
<b>CURRÍCULO AMPLIO Y FLEXIBLE</b>	¿Asigna a todos los estudiantes las mismas tareas? ¿por qué?  ¿Asigna a todos los estudiantes las mismas actividades dentro del aula con las mismas	¿Considera usted que las modificaciones al currículo realizadas por el profesor de inglés para trabajar con los niños en condición de discapacidad intelectual han funcionado?	¿Considera usted que las modificaciones al currículo realizadas por el profesor de inglés para trabajar con los niños en condición de discapacidad intelectual	¿Las tareas asignadas a su hijo son diferentes que las del resto de la clase? ¿por qué?	¿Te dejan las mismas tareas que a tus compañeros?

	instrucciones ¿¿por qué?		han funcionado?			
<b>ENFOQUES METODOLÓGICOS Y PEDAGÓGICOS</b>	¿Cuáles cree que son las condiciones necesarias para que los estudiantes con discapacidad intelectual aprendan?	¿Cree que las estrategias pedagógicas y la metodología que utiliza el profesor han servido para trabajar con los estudiantes con discapacidad intelectual?		¿Cómo ha sido el aprendizaje de su hijo (a) en inglés?	¿En clase prefieres trabajar solo o en grupo? ¿Por qué?	
	¿Trabaja el mismo material con los estudiantes con discapacidad intelectual?			¿Qué tipo de tareas le asignan a su hijo (a) de la clase de inglés?	¿Qué actividades te asigna tu profesor de inglés?	
				¿Siente que el docente de apoyo ha sido de ayuda en el proceso de aprendizaje de su hijo (a)?	¿El docente de apoyo te ayuda a realizar las actividades de la clase de inglés?	
				¿Qué conocimiento s espera que su hijo(a) adquiera en la clase de inglés?	¿Cómo te explica el profesor de inglés?	
<b>CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS FLEXIBLES DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN</b>	¿Cómo se trabaja la evaluación con los estudiantes con discapacidad intelectual?	¿Cómo se trabaja la evaluación con los estudiantes con discapacidad intelectual?	¿Cómo se trabaja la evaluación con los estudiantes con discapacidad intelectual?	¿Sabe usted cómo se trabaja el proceso de evaluación con su hijo(a)?	¿Cómo te va en la clase de inglés?	
	¿Usted ha visto algún progreso en ellos? ¿En qué aspectos?	¿Conoce los progresos de los estudiantes?	¿Conoce los progresos de los estudiantes?	¿Ha visto algún progreso en inglés de su hijo(a)?	¿Cómo te gustan los exámenes, que te pregunten y tengas que responder hablando o cuando te piden que escribas las respuestas?	
	¿Qué dificultades tienen estos estudiantes al	¿Se comunica regularmente con los profesores que tienen en sus aulas estudiantes con	¿Se comunica regularmente con los	¿Qué se le dificulta más a su hijo al aprender inglés?	¿Por qué?	¿Sabes algo en inglés?



<p>momento de ser evaluados?</p> <p>¿Qué criterios piensa usted que deben ser utilizados para la selección de contenidos en el área de inglés?</p> <p>¿Los padres de los estudiantes con discapacidad intelectual están al tanto de los procesos de evaluación de sus hijos?</p>	<p>discapacidad intelectual? ¿De qué forma lo hace? ¿Para qué lo hace?</p>	<p>profesores que tienen en sus aulas estudiantes con este tipo de discapacidad? ¿De qué forma lo hace? ¿Para qué lo hace? ¿Habla personalmente con los estudiantes que tienen esta discapacidad sobre cómo se sienten en la clase de inglés?</p> <p>¿Evalúa el desempeño del docente de inglés con regularidad?</p>	<p>¿Está al tanto de los resultados de las evaluaciones de su hijo(a)?</p> <p>¿Sabe cuáles son los criterios que se utilizan para evaluar el aprendizaje de inglés de su hijo(a)?</p> <p>¿Sabe si son los mismo o diferentes para los demás estudiantes del salón?</p>	<p>¿Qué es lo más difícil de aprender en inglés?</p> <p>¿Te gusta participar en clase?</p>
<p>¿Considera usted que los recursos con los que cuenta la institución hasta el momento son suficientes para atender a los niños en condición de discapacidad intelectual?</p>	<p>¿Considera usted que los recursos con los que cuenta la institución hasta el momento son suficientes para atender a los niños en condición de discapacidad intelectual?</p>	<p>¿Considera usted que los recursos con los que cuenta la institución hasta el momento son suficientes para atender a los niños en condición de discapacidad intelectual?</p>	<p>¿Considera usted que los recursos con los que cuenta el colegio hasta el momento son pertinentes y suficientes para atender las necesidades de su hijo?</p>	
<p>¿Sabe usted si la institución implementa algún tipo de actividades para la aceptación e interacción de los estudiantes en condición de discapacidad</p>	<p>¿Sabe usted si la institución implementa algún tipo de actividades para la aceptación e interacción de los estudiantes en condición de discapacidad</p>	<p>¿Sabe usted si la institución implementa algún tipo de actividades para la aceptación e interacción de los estudiantes en condición de discapacidad</p>	<p>¿Sabe usted si la institución implementa algún tipo de actividades para la aceptación e interacción de los estudiantes en condición de discapacidad</p>	

	intelectual con el resto de la institución? ¿Cuáles?	intelectual con el resto de la institución? ¿Cuáles?	intelectual con el resto de la institución? ¿Cuáles?	intelectual con el resto de la institución? ¿Cuáles?	
PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES Y LA COMUNIDAD	¿Considera que el padre de familia ha tenido una participación activa en el proceso de aprendizaje de inglés del estudiante? ¿Por qué?	¿Considera que el padre de familia ha tenido una participación activa en el proceso de aprendizaje de inglés del estudiante? ¿Por qué?	¿Considera que el padre de familia ha tenido una participación activa en el proceso de aprendizaje de inglés del estudiante? ¿Por qué?	¿Cómo ha sido su participación en el proceso de aprendizaje de inglés de su hijo?	¿Alguno de tus padres te dedica tiempo para ayudarte con tus tareas de inglés?
	¿La institución le ha brindado con la formación necesaria para trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual? Si/No? ¿Por qué?	¿La institución brinda con la formación necesaria para trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual? Si/No? ¿Por qué?	¿La institución brinda al personal con la formación necesaria para trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual? Si/No? ¿Por qué?	¿Tiene su hijo(a) en la clase de inglés un docente de apoyo? ¿Sabe si el profesor de su hijo(a) ha recibido una formación que le ayude a responder a los requerimientos de una educación inclusiva?	
FORMACIÓN DE LOS DOCENTES Y OTROS PROFESIONALES	¿Piensa que dicha formación le ha dado buenas bases para su labor docente? ¿Cómo ve la función del docente de apoyo en el aula de clase?	Siendo coordinador, ¿Ha recibido formación para trabajar con este tipo de estudiantes? Si/No? ¿Por qué?	Si la respuesta es sí, ¿Qué tipo de formación les brinda? Cómo psicóloga, ¿qué tipo de formación ha tenido para trabajar con estudiantes que tienen condiciones de discapacidad? ¿Qué formación debe tener un docente que		¿Considera que es necesario que los docentes que tengan en su clase a su hijo, tengan una formación que les permita responder a sus necesidades?

---

se enfrente a  
un salón  
donde hay al  
menos un  
estudiante en  
condición de  
discapacidad  
?

---

### 3.3.3 Grupo focal

Los grupos focales son una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, que gira alrededor de una temática propuesta por el investigador y la cual es guiada por un conjunto de preguntas diseñadas cuidadosamente con un objetivo particular. El propósito principal del grupo focal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes. Los grupos focales permiten obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo (Gibb, 1997 citado por Escobar y Bonilla, 2011).

El grupo focal, a diferencia de la entrevista grupal, se centra en la interacción dentro del grupo, la cual gira alrededor del tema propuesto por el investigador; además, los datos que se producen se basan en la interacción (Powell et al., 1996 citado por Escobar y Bonilla, 2011), estas dinámicas sociales producidas entre los miembros del grupo son relevantes para los resultados.

A continuación, se presenta el formato y guía de actividades utilizado al momento de la reunión con los compañeros del estudiante en condición de discapacidad.

**Tabla 10. Instrumento número 3 grupo focal**

**INSTRUMENTO #3**  
**GRUPO FOCAL**

**Fecha:** \_\_\_\_\_ **Hora de inicio** \_\_\_\_\_ **Finaliza** \_\_\_\_\_

Grupo de Niños

Niñas

Mixto

Lugar de la reunión \_\_\_\_\_

### Número y características de los y las participantes

N°	Nombre	Edad	Sexo	Observaciones
1				
2				
3				
4				

### DESARROLLO DE LA REUNION CON EL GRUPO FOCAL

#### 1. SALUDES Y AGRADECIMIENTO

Buenos días o buenas tardes, estamos muy contentas de estar con ustedes.

#### 2. PRESENTACIÓN DE LA FINALIDAD DE LA REUNIÓN

Los hemos invitado para realizar una actividad que nos ayudara a conocer sus opiniones en cuanto a cómo ha sido su trabajo y el de sus compañeros, el trabajo en equipo y las distintas actividades y tareas que se trabajan en su clase de inglés.

De igual manera, los hemos invitado para conversar, tengan en cuenta que para nosotras es muy importante lo que cada uno de ustedes opine; queremos que se sientan en confianza, este es un espacio donde todas las opiniones son respetadas y aceptadas, queremos que se expresen con total libertad, diciendo lo que piensan y sientan sobre el tema.

#### 3. PRESENTACIÓN DE LOS Y LAS PARTICIPANTES

Por favor escriban su nombre en esos triangulitos de cartulina que tienen en su lugar para que yo pueda llamarlos por su nombre.

Para entrar en confianza vamos a presentarnos cada uno, diciendo su nombre, su edad y qué cosas le divierten o les gusta hacer. Actividad rompe hielo.

#### 4. INICIO DE LA ACTIVIDAD

A manera de sensibilización se les mostrará un video animado, el cual toca la problemática a trabajar. Después de ver el video, se realizará un final alternativo entre todos, para la historia presentada en el video, por lo que a cada participante se le asignará un papel, cada uno será un personaje del video para posteriormente realizar una presentación en la que dramatizaran: trabajo en equipo, el trabajo en la clase de inglés, el momento de la evaluación. El final de la historia tendrá como escenario la clase de inglés.

Una vez realizada la actividad, se pasará a las preguntas guías. Se realizará un círculo con los participantes y en relación a la actividad se realizarán las siguientes preguntas.

## **PREGUNTAS GUÍA**

### **Concepto de inclusión**

¿Cómo te sientes trabajando en grupo con N?

¿Quién escoge los grupos en los que trabas, el profesor o tú? ¿Por qué?

### **Currículo amplio y flexible**

¿A todos les dejan la misma tarea? ¿Por qué?

### **Enfoques metodológicos y pedagógicos**

¿Tu profesor de inglés pone las mismas actividades a todos?

¿La forma como le enseñan a N es la misma que utiliza contigo el profesor de inglés?

### **Criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción**

¿Sabes cómo son las evaluaciones que la profesora de inglés le da a N?

### **Proyectos educativos de toda la escuela**

¿Has participado en actividades fuera del salón de clase en las que se trabajen temas como el respeto, la igualdad y el compañerismo?

¿Has aplicado lo aprendido en estas actividades?

¿Te gustan estas actividades? ¿Por qué?

## **5. EL CIERRE DE LA REUNIÓN**

Antes de finalizar se realizará una pregunta que ayude a cerrar emocionalmente la sesión. ¿Cómo se sintieron en la conversación? Se realizará un ejercicio de relajación que permita asentar las emociones.

## **6. LA DESPEDIDA**

La reunión termina aquí. Muchas gracias por esta conversación, el tiempo que nos dedicaron, la confianza que tuvieron para hablar sobre este tema. Estamos muy contentas de conocer sus opiniones.

### **3.4 Plan de recolección y procesamiento de datos**

Los datos recolectados por medio de entrevistas semiestructuradas, observación no participante y grupo focal, fueron analizados desde los siete elementos que implican una escuela inclusiva propuestos por la UNESCO, la UNICEF y la Fundación HINENI (2001) en su informe *Desafíos de la Política Educativa*: concepto de inclusión, currículo amplio y flexible, enfoques metodológicos y pedagógicos, criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción, proyectos educativos de toda la escuela, participación de los padres y de la comunidad y formación de los docentes y otros profesionales; a esto se le agregó el elemento de barreras, que aunque no hace parte de aquellos que posibilitan el desarrollo de una escuela inclusiva, permite analizar las dificultades que se presentan para llegar a dicha inclusión.

La recolección de los datos utilizados se realizó el día cinco de junio del presente año en las horas de la mañana en las instituciones del Liceo Campestre Thomas de Iriarte. En primera medida se realizó la observación no participativa a la clase de inglés de las 7:00 AM en el curso primero esta se realizó luego de tener la autorización de la rectora de la institución, quien previamente leyó y aprobó las preguntas a responder. Es importante mencionar que por motivos de seguridad en la recolección de los datos se utilizaron dos personas para esta primera parte, las observadoras estuvieron en la parte de atrás del salón de clase, con el fin de tener visión total del aula y sus integrantes. Esta observación tuvo fin a las 9:00 AM momento en el cual los estudiantes salieron a su descanso.

Luego de esta primera parte se realizó la primera entrevista al coordinador del área de inglés, realizada por dos de las investigadoras, seguida de la entrevista a la docente de inglés, realizada por las tres investigadoras; de estos participantes se obtuvo previa autorización para la grabación de voz y realización de las entrevistas, estas dos entrevistas tuvieron un tiempo aproximado de duración de diez minutos por persona.

Por otro lado, para el grupo focal y la entrevista al estudiante en condición de discapacidad, la rectora y una docente aprobaron y realizaron la selección de los cuatro estudiantes que iban a participar en el grupo focal (dos niñas y dos niños). Se contó con el consentimiento informado de los padres de familia de los estudiantes anteriormente mencionados.

Mientras una de las investigadoras realizó la entrevista al estudiante N, la cual tuvo una duración aproximada de siete minutos, las otras dos investigadoras realizaron una actividad introductoria basada en un video y un role play para luego abordar las preguntas que abiertamente fueron respondidas por los cuatro estudiantes, esta actividad y recolección de datos tuvo una duración aproximada de veinte minutos.

Finalmente, se realizó la entrevista a la psicóloga de la institución, la cual, al igual que los primeros dos participantes, tuvo autorización previa por parte de la misma; no obstante, a diferencia de las primeras dos entrevistas, esta tuvo una duración aproximada de veinte minutos. Es de gran importancia mencionar que la entrevista al padre de familia no se pudo realizar ese mismo día, se hizo la recolección de estos datos aproximadamente dos semanas después.

Luego de realizar la recolección de datos se procedió a realizar la transcripción de cada una de las entrevistas realizadas, las respuestas del grupo focal y de la observación de clase, esto con el fin de iniciar el análisis de datos haciendo uso del programa ATLAS.ti versión 6.2. Posterior a la transcripción se realizó una lista de códigos (ver anexo A) por cada categoría que se pretende analizar. Esta primera lista de códigos se realizó teniendo en cuenta el marco teórico

ya previamente realizado. Sin embargo, a lo largo del primer análisis realizado se encontró la aparición de nuevos códigos, denominados códigos emergentes y por lo cual se decidió realizar una segunda lista de códigos mucho más completa en cada categoría, siendo esta el principal insumo de análisis de todos los datos.

## CAPITULO IV

### Análisis de resultados

En el estudio realizado se hizo un registro de la información proporcionada por la psicóloga, el coordinador de inglés, la docente de inglés, el estudiante con discapacidad intelectual, los compañeros y el padre de familia, con el fin de realizar una aproximación al proceso de educación inclusiva de estudiantes de básica primaria con discapacidad intelectual en una clase de inglés del Liceo Campestre Thomas de Iriarte del municipio de Subachoque.

Para este análisis se propusieron categorías por cada uno de los elementos presentados anteriormente, los cuales nos proporcionan como investigadoras la identificación de los aspectos claves que permitieran llegar a una mejor identificación de lo que implica una escuela inclusiva.

Los grupos analizados se conformaron así: la psicóloga y el coordinador conforman el grupo de personal de apoyo, el estudiante con discapacidad intelectual y sus compañeros conforman el grupo de niños, dejando así al padre de familia y a la profesora de inglés en grupos independientes.

Posteriormente se contrastan los resultados de todos los grupos en cada uno de los criterios. De esta manera, se dan cuenta los elementos de la educación inclusiva en la clase de inglés para estudiante con discapacidad intelectual donde participan estudiantes con discapacidad intelectual.

#### **4.1 Concepto de inclusión (ver mapa anexo A)**

Teniendo en cuenta que las escuelas con carácter inclusivo asumen el principio de la diversidad y por tanto, organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo (Valenciano, 2006, citado por Sarto y Venegas, 2009), se realizaron 8 preguntas con el fin de identificar el concepto de inclusión de cada participante, así como el poder indagar y conocer la actitud de cada uno de ellos frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual y el reconocimiento que cada uno tiene de sus diferencias de aprendizaje.

#### **Profesora de inglés**

##### **Inclusión**

Frente a los procesos de inclusión, la profesora de inglés los relaciona a la preocupación del docente por el aprendizaje del estudiante, que se evidencia en el uso de imágenes como un recurso usualmente utilizado para trabajar con el alumnado, ayudando a fortalecer la



motivación del estudiante, desarrollando la observación y experimentación como fuente de conocimiento; (Maestre, 2010).

Así mismo, el término participación activa se observa cuando “la profesora C dibuja una abeja en el tablero (...) aquí, todos los estudiantes y el estudiante con discapacidad intelectual N están animados y pidiendo la palabra para poder deletrear, gritan y bailan” (observador, 2015) lo cual permite socialización entre los estudiantes, evitando los riesgos de exclusión (Pastor, s.f) y promoviendo la existencia de una experiencia de aprendizaje cooperativo.

Paralelamente, este proceso de inclusión se relaciona en gran medida con el reconocimiento de las necesidades educativas de los estudiantes, en la entrevista la docente manifiesta que es sustancial tenerlos en cuenta en las clases, afirmando que “si no se les da participación se distraen, entonces estar preguntando, estar pendiente de que escribieron la actividad de la clase”; en cuanto a la evaluación afirma que “al comienzo tu explicas como se va a realizar el examen, de que se trata, como tú sabes que son niños que se les dificulta yo me centro en esos niños” (profesora, 2015). Por lo cual es posible plantear que se cuenta con una educación de calidad atendiendo las necesidades individuales (Pastor, s.f).

Por otro lado, existen algunas creencias que influyen en cómo la profesora lleva a cabo dicho proceso de inclusión, entre ellas, se encuentra “en primerito las cosas no son tan difíciles, (...) yo trato como de manejarles los temas que para ellos sean fáciles de entender(...)” (Profesora de inglés, 2015) esto permite decir que existe una adaptación del contenido al proceso de aprendizaje de cada alumno con apoyos visuales, auditivos, táctiles, etc., (Pastor, s.f).

### **Integración**

En cuanto a la integración, existe una relación entre conceptos de inclusión como de exclusión, principalmente en las creencias que tiene la profesora de inglés. La integración se vincula en mayor medida con la aceptación de la diversidad, en este punto, la profesora afirma que “todos son iguales, de pronto si necesitan más que otros atención, pero de todas maneras las actividades se les hace en general” (Profesora de inglés, 2015).

De igual forma, en relación con la convivencia de aceptación, la docente afirma en la entrevista que “de la manera de que estén todos juntos también se le puede ayudar a que pueda centrar su atención, y no discriminarlos por su discapacidad” (Profesora de inglés, 2015) según este concepto la UNESCO (2003) menciona que por medio de la integración se responde a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y se les satisface mediante una mayor participación en el aprendizaje, pero esta se concibe como fundamento de normalización. Un riesgo importante que pone en cuestionamiento lo expresado por la profesora sobre inclusión.

## **Exclusión**

En cuanto a la exclusión, pesan tanto las actitudes inclusivas como excluyentes, existe un rechazo al afirmar que una de las medidas que se han tomado en el colegio para que los estudiantes con discapacidad intelectual aprendan es ponerlos solos en la parte de adelante del salón (Profesora de inglés, 2015), lo cual podría interpretarse como el rechazo que sufren estos estudiantes, lo que genera que sean relegados del aula regular o simplemente, no aceptados en la misma forma en cómo se acepta a los demás (Gómez y Cruz, 2012).

Entre tanto, en la observación se evidencia que “la profesora nunca le da la oportunidad al estudiante con discapacidad intelectual de participar por más de que él le pide hacerlo” (observador, 2015). Lo cual se interpreta como una contradicción a lo expresado por la profesora en la entrevista (ver apartado anterior), en donde dice usar ciertas herramientas o prácticas inclusivas.

Cuando la docente menciona que los estudiantes con discapacidad intelectual tienen un mal comportamiento es evidente pensar en las barreras para la inclusión que ella misma crea dentro de su salón de clase, se pudo observar que “se le acerca y lo regaña por no estar prestando atención, distraer a los compañeros y no estar escribiendo las palabras en el cuaderno” (Observador, 2015)

Por otra parte, siendo claves en el concepto de exclusión el nulo reconocimiento de la discapacidad del estudiante, la falta de formación y a la privación de un buen proceso de enseñanza y aprendizaje, estos se observan cuando “la profesora C no estaba atenta del ritmo en el que N realizaba la actividad (...) puesto que N trabaja de forma diferente que sus compañeros” (Observador, 2015).

## **Estudiantes (Grupo focal y estudiante en condición de discapacidad)**

### **Inclusión**

Con base a las respuestas obtenidas en el grupo focal, al estudiante en condición de discapacidad y la observación, emerge principalmente que el término inclusión tiene para los niños una fuerte relación con la convivencia de participación y la aceptación de la diversidad. De acuerdo a los comentarios de algunos de los compañeros del estudiante en condición de discapacidad, se evidencia receptividad y aceptación al trabajar con este promoviendo relaciones de apoyo, los estudiantes mencionan “me siento bien porque cuando lo ponen conmigo trabaja bien” (Estudiante 1, 2015) “bien, porque en todas las clases se porta bien” (Estudiante 2, 2015).

Por otro lado, de acuerdo a las respuestas, se evidencia que el concepto de inclusión está de igual manera asociado con la formación en valores, puesto que a los estudiantes les enseñan

sobre el respeto, la igualdad y el amor “escribimos cartas, escribimos sobre que debemos respetar a los compañeros” (estudiante 1, 2015) lo cual no solo promueve los valores dentro y fuera del aula, y permite que los docentes conduzcan de manera saludable el crecimiento de los estudiantes lejos de modelos competitivos.

Finalmente, se asocia el concepto de inclusión a la motivación del estudiante, ya que cuando se realizó la observación, se evidenció en los niños motivación y entusiasmo por aprender.

### **Integración**

Con respecto a la integración se evidencia que en el aula de clase el aspecto que prima está relacionado con la aceptación de la diversidad, ya que la realización de actividades en el aula, las cuales contribuyen con la promoción de valores, permiten que los estudiantes no sólo impartan lo aprendido en clase, al preguntar ¿L y J dicen que han aprendido sobre el respeto y el amor, ustedes si lo aplican en clase? “si” (Estudiante 1 y 2, 2015).

### **Exclusión**

Con relación al término exclusión, se evidenció que algunos de los compañeros del estudiante N muestran rechazo al momento de trabajar con este, lo cual se evidenció en el momento de hacer la pregunta ¿Cómo te sientes trabajando con N? A lo que contestaron “horrible, porque siempre nos molesta y hasta nos pega” (Estudiante 3, 2015), “mal porque me molesta” (Estudiante 4).

Por otro lado, se asocian igualmente las barreras educativas y las barreras sociales de las cuales emerge la discriminación, el bullying hacia N “cuando ellos me pegan me toca defenderme” (Estudiante en condición de discapacidad, 2015) este comportamiento de agresividad crea etiquetas por parte de sus compañeros “siempre es muy agresivo” (Estudiante 3, 2015).

### **Personal de apoyo (Psicóloga y Coordinador del área de inglés)**

#### **Inclusión**

Teniendo en cuenta que la inclusión educativa es un proceso en el cual no solo profesores intervienen, es importante mencionar lo que tanto coordinadores de área como la psicóloga de la institución piensan en relación a este concepto, y qué actitudes o respuestas se ven relacionadas con el mismo.

Primeramente, es importante destacar dos conceptos claves al momento de hablar de escuela inclusiva, el primero de ellos es el reconocimiento de la diversidad que va íntimamente ligado con la aceptación de la diversidad que será el primer paso para la apertura de una educación inclusiva dentro de una institución. El coordinador del área de inglés (2015) con relación al

tema de aceptación, menciona que “las características entre grupos y grupos son muy diferentes (...)”.

Tras haber un reconocimiento de la diversidad, la existencia de la aceptación de la misma es primordial, se evidencian varios comentarios en los cuales los dos resaltan la importancia de la aceptación de cualidades diferentes en los estudiantes y como la posibilidad de trabajar con esta población ha sido de gran importancia en procesos tanto académicos como de convivencia dentro de la misma institución.

La formación en valores, como se observa anteriormente, es un punto de gran importancia en la institución y aún más en el deseo por convertirla o entrar en el conjunto denominado escuelas inclusivas; así como argumenta el coordinador del área de inglés (2015) “primero que todo el asunto de la inclusión es un tema del cual no podemos estar ajenos, (...) es importante considerar este tipo de casos, desde los años iniciales”.

Enseguida de la aceptación de la diversidad viene un punto que le concierne específicamente a la psicóloga de la institución, este es el diagnóstico de la discapacidad el cual en dos de sus respuestas ella indirectamente menciona “trabajo con ellos muy de la mano (...)” (Psicóloga, 2015) “lo que queremos este año es hacer un diagnóstico de necesidades, (...)” (Psicóloga, 2015).

En segunda instancia, uno de los aspectos que más relevancia tiene en las respuestas de estas dos personas es el término reconocimiento de las necesidades particulares que permitirá favorecer la igualdad de oportunidades y proporcionar una educación personalizada (Cynthia, D. 2000). Con relación a este primer concepto, la psicóloga de la institución menciona que Si ellos están viendo el verbo TO BE, entonces es buscar otras estrategias para que el estudiante aprenda el verbo TO BE porque le va a costar mucho más trabajo que un niño regular (Psicóloga, 2015).

Por otro lado, el coordinador del área de inglés (2015) comenta que “las modificaciones al currículo las hacemos año tras año y siempre nos regimos por dos cosas (...) y segundo por las necesidades y las características de la población del colegio”. Estos comentarios llevan a pensar en las medidas que a través del reconocimiento de necesidades particulares de los niños se han tomado para fomentar un aprendizaje significativo del inglés para el estudiante en condición de discapacidad. Estas modificaciones no solo se han realizado desde el componente académico sino también psicoorientador el cual afecta o beneficia en gran medida este proceso de aprendizaje.

Otro de los conceptos a los cuales el personal de apoyo de la institución y la docente de inglés se refieren con frecuencia en sus respuestas y en la observación realizada en la clase de

inglés de la profesora C, es el interés de la docente por el aprendizaje del estudiante siendo este uno de los varios apoyos que necesita el estudiante dentro del aula de clase.

Por parte del coordinador del área de inglés se propone un ejemplo el cual guía directamente a la motivación y el esfuerzo que tanto docentes como directivas han tenido al momento de facilitar el proceso de evaluación a un estudiante con discapacidad, Dependiendo del tipo de discapacidad se realiza la evaluación, por lo menos hemos tenido estudiantes con discapacidad visual (...) el profesor (...) toma registro de la manera cómo responden los estudiantes (Coordinador del área de inglés, 2015).

Finalmente, el coordinador del área de inglés tiene una creencia con respecto a la convivencia del estudiante dentro del aula de clase, él menciona que “los niños no alcanzan a considerar que su compañero tenga cierta dificultad o cierta particularidad cognitiva, por tal razón no se hacen actividades de integración a los estudiantes con dichas características” (Coordinador del área de inglés, 2015). Este comentario lleva a pensar en que el proceso de reconocimiento y aceptación de la diversidad en la institución está determinado por la edad de los estudiantes que comparten en el aula de clase junto a un estudiante con condición de discapacidad intelectual.

### **Integración**

En relación a este término, se mencionan diversos aspectos. El primero de ellos es la aceptación de la diversidad el cual tanto el coordinador del área como la psicóloga mencionan. Esta segunda argumenta que

Para mí también es importante que el colegio que tenga niños con Necesidades Educativas Especiales y que cuenten con un equipo interdisciplinar (...) que tengan un seguimiento más o menos una vez a la semana con los diferentes especialistas y haya mejores resultados (Psicóloga, 2015).

Mientras que el coordinador del área de inglés menciona que El proceso académico obviamente se va a ver de cierta forma afectado (...) pero esto no quiere decir que vamos a desconocer las cualidades del niño y que obviamente también tiene facultades que se pueden potenciar (Coordinador del área de inglés, 2015).

Estos, llevan a uno de los planteamientos principales de la escuela integradora, el reconocimiento y aceptación de la diversidad, el cual lleva a la ruptura de un pensamiento de exclusión que se veía en la escuela tradicional y abre las puertas al paradigma de integración de estudiantes en condición de discapacidad.

Luego de aceptar la diversidad en el aula de clase, es imprescindible aceptar la discapacidad específica a la cual se enfrentan los diferentes actores académicos en el aula de clase y las

entidades externas como es la familia; esta aceptación llevará a la modificación de ciertas actividades académicas las cuales facilitarán el aprendizaje y de igual manera orientará la relación y participación que tanto el colegio como los padres de familia deben tener en la integración del estudiante. Es este punto se menciona que “hay padres que asumen con mucha responsabilidad estas situaciones (...) esto es un trabajo de tres: del colegio, de los niños y los padres” (Coordinador del área de inglés, 2015). Igualmente, la psicóloga (2015) argumenta que “Digamos que el niño está en segundo, pero el niño tiene conocimiento de un niño de primero, entonces a él se le adecua el plan de estudios para manejarle los temas de primero, pero está en segundo y se le nivela”.

Igualmente, es importante resaltar lo mencionado por la psicóloga en relación a la realización de un diagnóstico de la discapacidad lo cual ayudará tanto a padres como a entidades educativas a crear planes de estudio, modificar el currículo y utilizar diferentes estrategias en pro al aprendizaje del estudiante.

Ahora bien, dentro y fuera del aula de clases se presenta una convivencia de aceptación de diversos aspectos que hacen al individuo diferente al resto, con relación a este aspecto la psicóloga (2015) menciona “Nosotros trabajamos campañas de antibullying, acoso escolar. Trabajamos talleres de educación para la sexualidad y desde ahí estamos trabajando toda la parte para la aceptación del otro” por otro lado, teniendo en cuenta aspectos más académicos, el coordinador del área de inglés (2015) argumenta que “nosotros hemos tenido diferentes estudiantes con estas características y en el colegio se lleva a cabo una secuencia didáctica que nos permite (...) trabajar casos particulares en los que nos tomemos el tiempo”.

### **Exclusión**

Mediante las respuestas obtenidas se demuestra que el concepto de exclusión está asociado principalmente a los problemas de inclusión que se dan en el aula de clase y en la institución en general, puesto que como afirma la psicóloga (2015) “el colegio no cuenta con un proyecto de inclusión” lo que genera que esta se vea en la obligación de trabajar sin un proyecto establecido.

Por otro lado, se evidencia que la carencia de un proyecto de educación inclusiva, genera que no se reconozca la discapacidad del estudiante “vamos a tender a disfrazar el problema cognitivo con un problema de bajo rendimiento escolar, entonces vamos a empezar de reinicio, reinicio, reinicio y nunca vamos a buscar un diagnóstico y hacer una evaluación diferencial con este estudiante” (Psicóloga, 2015) ocasionando que los problemas de inclusión no sean superados, tales como la segregación y etiquetas, la discriminación, el rechazo, lo cual reúne la negación de la discapacidad.

Este término está ligado a la convivencia de exclusión que indica que al estudiante con discapacidad intelectual no se le lleva un seguimiento y por ende no se aplica un programa de inclusión; con relación a esto se menciona “lo que pasa es que N es de primero (...) apenas conozco el caso (...)” (Coordinador del área de inglés, 2015) demostrando que se excluye de un proceso de inclusión por el grado al que pertenece el estudiante.

## **Padre de familia**

### **Inclusión**

Por otra parte, el padre de familia del estudiante en condición de discapacidad intelectual menciona tres aspectos de gran importancia al momento de hablar de inclusión educativa. El primer y uno de los más importantes al momento de hablar de inclusión educativa es la aceptación de la diversidad, ya que como menciona (Pastor, s.f) la escuela tiene que aceptar esa diversidad y proponer una intervención educativa en la que sea posible un desarrollo óptimo de todos los alumnos y alumnas. (p. 16).

El segundo aspecto es la motivación del estudiante puesto que al momento de preguntarle sobre si ha visto progreso en su hijo con relación al aprendizaje del inglés, este menciona que “claro porque no sabía nada y ahora ya maneja más o menos su vocabulario, tiene sus falencias, pero antes no sabía inglés y ahora lo sabe” (Padre de familia, 2015).

El tercer aspecto es la participación activa que el padre de familia ha tenido en el proceso de aprendizaje de su hijo, este manifiesta que su participación en el proceso ha sido “muy activo y siempre acompañándolo en sus tareas y sus trabajos” (Padre de familia, 2015). Este último hace referencia a una de las implicaciones de la escuela inclusiva que plantea (Pastor, s.f), quien menciona que la creación de una escuela inclusiva implica una comunidad en la que se desarrolle plenamente un entorno justo, solidario y acogedor, en el cual la colaboración de los padres y madres es fundamental.

### **Integración**

Frente a los procesos de integración educativa el padre de familia al momento de responder a la pregunta ¿cuál es su opinión frente a que los estudiantes en condición de discapacidad estén en un aula regular?, este responde “muy bien porque los niños ayudan a superar las dificultades y ayudan a que no se sientan discriminados” (Padre de familia, 2015). En consecuencia, este menciona en esta respuesta dos aspectos claves en relación al concepto de integración educativa: la aceptación de la diversidad y la convivencia de aceptación.

### **Exclusión**

Teniendo en cuenta lo observado en la entrevista realizada al padre de familia, este no manifiesta ningún comentario relacionado a acciones o actitudes que lleven a pensar que su

hijo está siendo excluido en algún aspecto, académico o familiar. De esta manera, aspectos específicos relacionados con el concepto de exclusión como segregación, rechazo, bullying, discriminación, entre otros, no se relacionan con ninguna respuesta del padre de familia al momento de realizar la entrevista semiestructurada.

Finalmente, teniendo en cuenta las respuestas dadas por el padre de familia las cuales se pueden relacionar o no con alguno de los tres conceptos anteriormente señalados, se puede concluir que el término exclusión y sus características no son parte de las actitudes que el padre de familia ha observado durante el proceso de aprendizaje de inglés de su hijo. A diferencia de esto, los conceptos de integración educativa, educación inclusiva y sus diferentes características si son parte de varias respuestas del entrevistado.

En cuanto a la integración educativa en su respuesta a la primera pregunta de la entrevista, el padre menciona inconscientemente un aspecto importante: la convivencia de aceptación, la cual lleva a pensar en la aceptación de la diversidad de individuos existentes en un aula de clase, pero también a la poca o nula participación que tienen estos en clase.

Por otra parte, tres características de la educación inclusiva son mencionadas: la motivación del estudiante, la aceptación de la diversidad y la participación activa que el padre ha tenido en el proceso de aprendizaje del inglés de su hijo.

#### **4.2 Currículo amplio y flexible (ver mapas anexo B)**

Teniendo en cuenta que uno de los principales objetivos de la educación inclusiva es favorecer la igualdad de oportunidades, proporcionar una educación personalizada, fomentando la participación, la solidaridad y cooperación entre los alumnos, mejorando la calidad de la enseñanza y la eficacia del sistema educativo (Cynthia, D. 2000 en Pastor).

Se consideró de gran importancia el análisis al currículo por el cual se rigen las clases de inglés en el colegio Liceo campestre Thomas de Iriarte. Dentro de este análisis se tuvieron en cuenta dos aspectos que indican procesos de inclusión educativa: la adecuación o no de actividades dentro del aula de clase para el estudiante en condición de discapacidad intelectual y la adaptación o inadaptación de tareas fuera del aula de clase para el mismo estudiante. Esto con el fin de analizar si la institución apoya, atiende y satisface las necesidades de todos y no sólo de unos pocos.

#### **Profesora de inglés**

En cuanto a las actividades dentro del aula se observa que estas al momento de la observación fueron las mismas para todos los estudiantes, lo que muestra nula adaptación en las actividades.



Por otra parte, en la entrevista la docente menciona “todos son iguales de pronto si necesitan unos más que otros atención, pero de todas maneras las actividades se les hace en general” (Profesora de inglés, 2015). Es importante resaltar que cuando los estudiantes tienen bajo rendimiento la docente recurre a talleres extra con el fin de nivelarlos antes de los exámenes finales, lo que demuestra preocupación de la docente por el aprendizaje del estudiante.

En segunda medida se encuentran las tareas y las posibles adaptaciones a estas, lo cual involucra modificación en las instrucciones para el estudiante N. Sin embargo, en este aspecto no se observa adaptación de las tareas y actividades fuera del aula de clase. La docente responde a la pregunta ¿les asigna a todos los estudiantes las mismas tareas? De manera muy abierta diciendo “sí, a todos”; seguidamente menciona “De pronto si veo que alguno tiene alguna falencia les hago algún refuerzo (...) pero las tareas en general si son para todos” (Profesora de inglés, 2015).

### **Estudiantes (Grupo focal y Estudiante en condición de discapacidad)**

Dentro del primer aspecto, actividades dentro del aula de clase, los estudiantes en la actividad de grupo focal responden todos de la misma manera a la pregunta ¿en clase de inglés les dejan a todos las mismas actividades? “sí” “nos dejan las mismas actividades”. En la observación se evidencia que efectivamente las actividades son las mismas para todos los estudiantes sin tener en cuenta las particularidades de aprendizaje de puedan tener algunos estudiantes; sin embargo, se observó que la motivación del estudiante es bastante alta en una de las actividades “los estudiantes tienen que colorear objetos de la casa a medida que C les indique y con el color que corresponde (everybody go to ...) en este momento se ve motivado a N” (Observador, 2015).

Por otra parte, el estudiante en condición de discapacidad responde a la pregunta ¿Te dejan las mismas tareas que a tus compañeros? “A mis compañeros más tareas y a mi más tarea.” (Estudiante en condición de discapacidad, 2015), lo que permite inferir que a todos los estudiantes se les asigna la misma cantidad de tareas con el mismo tipo de ejercicios.

### **Personal de apoyo (Psicóloga y Coordinador del área de inglés)**

En primera medida es importante mencionar que la visión que estos dos agentes tienen con relación al proceso de aprendizaje del estudiante en condición de discapacidad es lejana, ya que por un lado la psicóloga trabaja el diagnóstico del estudiante y unas pocas actividades que potencializan el aprendizaje del estudiante en todas las asignaturas, y en el caso del coordinador académico, en su entrevista menciona que no tiene mucho conocimiento del caso de N ya que él es de primaria y los casos que el coordinador maneja son de bachillerato.

Ahora bien, teniendo en cuenta las dos entrevistas realizadas a estas personas, se puede observar que tanto la psicóloga como el coordinador tienen claro que las actividades y tareas deben ser diferentes y las modificaciones al currículo son un punto clave de partida para pensar en una escuela inclusiva.

El coordinador (2015) menciona “nosotros hemos tenido diferentes estudiantes con estas características y en el colegio se lleva a cabo una secuencia didáctica que nos permite no solo trabajar a nivel grupal sino también trabajar casos particulares, en los que nos tomemos el tiempo.”

De igual manera, la psicóloga menciona en la mayoría de sus respuestas la importancia de las modificaciones y como esto potencializa el proceso de aprendizaje, ella argumenta que “para los niños con educación especial, no todas las lecciones son iguales (...) entonces hablamos de un plan de estudio personalizado” (Psicóloga, 2015).

Esto hace pensar en que el colegio si realiza modificaciones al currículo en cuanto a las actividades realizadas dentro y fuera del aula de clase. Lo cual asertivamente se acerca a uno de los principios de la escuela inclusiva en el cual se habla de apoyar y satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, teniendo como referente las particularidades de aprendizaje de todos los estudiantes dentro del aula de clase.

### **Padre de familia**

Teniendo en cuenta las respuestas dadas por el padre de familia del estudiante en condición de discapacidad, se puede analizar que tanto las actividades dentro del aula de clase como las tareas para realizar fuera del aula, no sufren ninguna modificación realizada por el docente. El padre de familia (2015) responde a la pregunta ¿las tareas asignadas a su hijo son diferentes que las del resto de la clase? ¿Por qué? “no, lo evalúan igual que a los otros porque así está asignado, me imagino”.

Tras analizar estos dos aspectos, totalmente similares en cuanto a las respuestas del padre de familia, es evidente pensar en la nula modificación curricular que hace el colegio cuando se habla de maneras de aprendizaje diferencial en una misma aula de clase, particularmente en las clases de inglés.

### **4.3 Enfoques metodológicos y pedagógicos (ver mapas anexo C)**

Al hablar de escuela inclusiva es imprescindible identificar el tipo de ayudas y recursos que se necesitan para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante en condición de discapacidad intelectual en la institución. A continuación, se tendrán en cuenta dos variables para identificar ayudas y recursos usados por la docente, la primera de ellas está relacionada

con las estrategias que se manejan con el fin de que el estudiante aprenda y la segunda con los materiales educativos con los que el estudiante trabaja. A partir de estas, se buscará identificar si estas son suficientes o no y si dan respuesta a las necesidades de los estudiantes en condición de discapacidad.

### **Profesora de inglés**

Teniendo en cuenta las respuestas obtenidas por parte de la docente de inglés, en cuanto a las estrategias, se evidencia que en respuesta a las necesidades que presentan los estudiantes, ella hace uso de estrategias como la re explicación y el refuerzo “si veo que alguno tiene alguna falencia les hago algún refuerzo” (Profesora de inglés, 2015); De igual manera, realiza explicaciones claras y sencillas, se evidencia motivación del docente hacia el estudiante “Por ejemplo, hay chiquitos que veo que de pronto en la escritura están mal, a esos les he pedido un cuaderno adicional y les pongo planas o algo así para que mejoren”( Profesora de inglés, 2015).

Por otra parte, la docente hace igualmente uso de estrategias de participación y realiza un seguimiento de las actividades con los estudiantes en condición de discapacidad, puesto que trata de “tenerlos muy en cuenta en las clases, o sea porque si de pronto no se les da participación se distraen más, entonces estar preguntando, estar pendiente de que estén escribiendo la actividad de la clase.” (Profesora de inglés, 2015).

De igual manera, en respuesta a la indisciplina que se genera ocasionalmente en el aula de clase, hace uso de estrategias de disciplina utilizando como primera medida, de acuerdo a lo observado, una canción que le permite centrar nuevamente la atención de los estudiantes cuando están distraídos (Observador, 2015) y como segunda medida, de acuerdo a la respuesta en la entrevista, “las medidas que se han tomado aquí es estar en la parte de adelante del salón.” (Profesora de inglés, 2015).

En cuanto a los materiales, de acuerdo a las respuestas de la docente, se evidencia que este es igual para todos. Así mismo, estos se encuentran asociados principalmente a los recursos de apoyo, tales como la plataforma de cibercolegios, mediante la cual la docente envía diferentes archivos tanto de contenido gramatical como de contenido audiovisual a los estudiantes, con el fin de que estos practiquen lo aprendido en clase (Profesora de inglés, 2015). Igualmente se evidencia la utilización de materiales audiovisuales y de imágenes gráficas en aula de clase “yo trato como de manejarles los temas que para ellos sean fáciles de entender o sea con muchas imágenes, canciones” (Profesora de inglés, 2015).

Finalmente, a pesar de que la docente cuenta con algunos recursos, esta afirma que aún son insuficientes los recursos con los que cuenta la institución, para atender a los estudiantes en

condición de discapacidad, debido a que hasta ahora se están creando proyectos que suplan las necesidades de estos.

### **Estudiantes (Grupo focal y Estudiante en condición de discapacidad)**

Con base a las respuestas de los niños, se evidencia el uso de estrategias de re explicación, donde la docente hace aclaración de dudas y explica nuevamente las instrucciones o temas que el estudiante no comprende “si tengo dudas, yo le digo y ella me responde” (Estudiante en condición de discapacidad, 2015) .De igual manera, se hace evidente la utilización de escritos sencillos en los que los estudiantes escriben cartas, el uso de representaciones gráficas, el apoyo externo y el trabajo personalizado con el estudiante en condición de discapacidad a través de una docente particular de inglés que trabaja con él en las tardes en su casa.

Por otro lado, se encuentran las estrategias de participación en las que los estudiantes se sienten motivados a trabajar en clase, a partir de la observación se evidencia en varios momentos la participación activa de varios de los estudiantes. Con respecto a los materiales, estos se encuentran asociados principalmente a las representaciones gráficas y a los recursos de apoyo. Se evidencia el uso de material audiovisual, al inicio de la clase en el momento en que los estudiantes cantan entusiasmadamente una canción y comienza a bailar al ritmo de esta (Observador, 2015). No obstante, el material que utilizan los estudiantes es igual para todos lo que se hizo evidente tanto en la observación como en la entrevista, siendo esta insuficiencia de adaptación a los materiales para trabajar con el estudiante N, parte de las barreras que impiden la inclusión educativa.

### **Personal de apoyo (Psicóloga y Coordinador del área de inglés)**

Con respecto a las estrategias, es evidente el uso de estas en respuesta a las necesidades de los estudiantes en condición de discapacidad, cuando la psicóloga afirma que con ellos

“se trabaja bastante la parte de motivación, de ponerlos de monitor, de explicarles dos veces si se tiene que explicarles, de ubicarlos adelante, de manejar actividades complementarias que apoyen el proceso, el plan de estudio” (Psicóloga, 2015)

De igual manera, el coordinador del área de inglés (2015) menciona otra estrategia usada en el aula de clases “la asesoría al estudiante, en particular acompañamiento constante siempre contando con el apoyo de psicorientación o de fonoaudiología dependiendo del tipo de particularidad del estudiante”. Por otra parte, la psicóloga reconoce que estrategias como el uso de stickers con caritas tristes desmotiva a los estudiantes en condición de discapacidad, por lo que es mejor reemplazarlas por afirmaciones, como “debes mejorar, tu puedes, eres el mejor.”

Así mismo, estos afirman que a pesar de que la institución y los docentes cuentan con algunos recursos, estos no son suficientes, uno de ellos menciona que los recursos con los que

cuentan “no suplen las necesidades generales de los grupos que tenemos a cargo” (Coordinador del área de inglés, 2015); de igual manera, la institución al no contar con un proyecto definido como tal de inclusión, evita que se “incursionen recursos para atender a los niños con discapacidad” (Psicóloga, 2015) generando que el colegio y por ende los docentes, hasta el momento, no puedan suplir la necesidades del estudiante en su totalidad.

### **Padre de familia**

Con respecto a las respuestas del padre de familia del estudiante en condición de discapacidad a través de la entrevista semiestructurada, se evidencia que las estrategias que este observa en el proceso de aprendizaje de su hijo están relacionadas con el uso de distintos escritos sencillos “las tareas son de diálogos” (Padre de familia, 2015). Por otro lado, reconoce la importancia del seguimiento del proceso de aprendizaje de su hijo por parte del docente afirmando que “es bueno que este encima de él, que esté pendiente” (Padre de familia, 2015) y la ayuda de apoyo externo como “terapias y formación externa” (Padre de familia, 2015) esto con el fin de que el docente que tenga a su hijo en clase pueda responder a las necesidades de este. Por consiguiente, es importante con base a lo anterior y para que se den procesos de inclusión que el docente observe constantemente el proceso de aprendizaje de los alumnos para ajustar la enseñanza y esté atento, a los niveles de logro que van alcanzando adecuar las actividades a las necesidades y los estilos de aprendizaje (OEA, 2004).

Con respecto a los materiales el padre de familia manifiesta que la institución “solo cuenta con unos recursos” (Padre de familia, 2015). Por consiguiente, se evidencia la insuficiencia de estos al momento de atender a los niños en condición de discapacidad, lo que genera que el estudiante no cuente con todos los recursos necesarios para que su proceso de aprendizaje sea lo suficientemente óptimo.

#### **4.4 Criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción (ver mapas anexo D)**

Es importante resaltar que cualquier esfuerzo por potenciar el aprendizaje y la participación de todos y cada uno de los estudiantes, que no vaya acompañado por un sistema de evaluación que respete y valore las diferencias individuales solo conseguirá profundizar la brecha de la desigualdad (Murillo & Duk, 2012).

### **Profesora de inglés**

Frente a los criterios y procedimientos de evaluaciones, se evidencia que la profesora de inglés los relaciona básicamente con la evidencia de progreso, puesto que manifiesta que ha visto un poco de progreso en el estudiante N.

Tras existir un conocimiento de los procesos de aprendizaje, se desarrollan unos talleres de refuerzo que permiten la solución de dudas y falencias de los estudiantes; es así que la profesora manifiesta que “si veo que alguno tiene falencia, les hago algún refuerzo” (...) “yo les mando en que están fallando, en que pueden mejorar y pues lo que siempre he tratado es mandarles un taller de estudio antes de exámenes”, (Profesora de inglés, 2015). Demostrando la importancia de identificar el tipo de ayudas y recursos que precisan para facilitar su proceso de enseñanza-aprendizaje y de desarrollo personal y social (Pastor, s.f).

A pesar de esto, manifiesta que no se hacen modificaciones a los exámenes, llevando a que se condicionen los procesos de aprendizaje y a que no se respete ni se favorezca la diversidad.

No obstante, este resultado se basa en la entrevista, debido a que no se tuvo la oportunidad de observar cómo se lleva el proceso de evaluación dentro del aula de clase.

### **Estudiantes (Grupo focal y Estudiante con discapacidad)**

De acuerdo a sus respuestas obtenidas, se evidencia que el grupo focal reconoce que las evaluaciones son iguales para todos, lo que promueve una homogeneidad, y el uso de la re explicación que le da la profesora al estudiante N.

Por otro lado, el estudiante con discapacidad intelectual habla de un conocimiento desarrollado en la clase, diciendo “algunas veces trabajo y me saco 50” (Estudiante con discapacidad intelectual, 2015). Este, a diferencia del grupo focal, no menciona en la entrevista si la evaluación es flexible o igual para todos, pero afirma cuál es la preferencia de evaluación a responder “prefiero que me den la hoja y yo voy escribiendo, porque yo hago las cosas solo y soy capaz” (Estudiante con discapacidad, 2015). Lo que demuestra una confianza en la capacidad y confianza en los propios conocimientos.

### **Personal de apoyo**

En este aspecto se evidencia que ambos reconocen la importancia de llevar una evaluación flexible, en especial una coherencia de evaluación y plan de estudios, diciendo que “el plan de estudios para ellos debe de ser diferente, el boletín debe ser diferencial (...)” (Psicóloga, 2015).

De igual forma, afirman lo que Pastor (s.f) postula de que todos los esfuerzos y recursos del personal se dedican a evaluar las necesidades de los alumnos (...) para adaptar la enseñanza y proporcionar los apoyos necesarios a todo el alumnado”; teniendo en cuenta esto, la psicóloga (2015) menciona que “con ellos se trabaja la evaluación diferencial, se les tiene que adaptar un currículo (...) los profesores deben diseñar una evaluación de acuerdo al plan de estudio del niño”.

Para llevar a cabo lo anterior, la psicóloga está pendiente del proceso del estudiante, las adaptaciones que la profesora de inglés realice y proporcionan estrategias para que dicha

evaluación promueva la igualdad, ella menciona “yo estoy constantemente hablando del tema de la motivación y de verificar que el plan de estudios vaya acorde con los temas del cuaderno y el boletín” (Psicóloga, 2015).

Teniendo en cuenta el constante seguimiento que se debe tener al proceso del estudiante, se manifiesta que “vamos al ritmo del estudiante” (Psicóloga, 2015) y “la gran mayoría de los niños vienen desde semilla (...) entonces eso nos permite evaluar y seguir el proceso que han llevado (...) entonces así mismo el programa se evalúa” (Coordinador del área de inglés, 2015).

### **Padre de familia**

Con respecto a las respuestas obtenidas por el padre de familia sobre las evaluaciones flexibles y evaluaciones iguales, se evidencia que esta práctica se lleva de forma igual a los demás compañeros “si normal, como con otros niños” (Padre de familia, 2015).

Por otro lado, reconoce que hay un conocimiento desarrollado en su hijo en la segunda lengua “claro, porque no sabía nada y ahora ya maneja vocabulario, tiene sus falencias, pero antes no sabía inglés y ahora lo sabe” (Padre de familia, 2015), demostrando lo que el MEN (2009) dice

Es importante tener en cuenta que todas las personas que ingresan o llegan a las aulas, aprenden, se forman y desempeñan en miles de actividades que exigen procesos complejos cognitivos, valorativos, actitudinales o comportamentales, que demuestren de manera contundente las capacidades que ellas tienen para aprender y desempeñarse bien en y sobre lo que aprenden, así lo hagan con ritmos distintos. (p. 20).

## **4.5 Proyectos educativos de toda la escuela (ver mapas anexo E)**

Duk (como se citó en Pastor, s.f) dice que uno de los principios de la escuela inclusiva “tiene que ver con aceptar la diversidad y proponer una intervención educativa en la que sea posible un desarrollo óptimo de todos los alumnos y alumnas.” De forma que, se consideró de gran importancia realizar un análisis de los proyectos educativos que se llevan a cabo en la institución con respecto a la aceptación de la diversidad. Dentro del análisis se tuvieron en cuenta principalmente dos factores, el primero de ellos fue la evidencia de proyectos educativos en la institución y el segundo la carencia de estos dentro la misma. Lo anterior se analizó con el fin de identificar si la institución cuenta con proyectos educativos acordes a las necesidades de los estudiantes que contemplen la diversidad y promuevan el cambio.

### **Profesora de inglés**

Con base a las respuestas por parte de la docente a través de la entrevista semiestructurada en cuanto a los proyectos educativos para la aceptación e interacción de los estudiantes en

condición de discapacidad intelectual, se observa más la carencia que la evidencia de estos, ya que la docente afirma que hasta el momento no se han implementado actividades ni proyectos que contemplen las necesidades particulares del estudiante en condición de discapacidad.

Se evidencia la importancia de que la institución cree actividades tanto curriculares como extracurriculares, al igual que proyectos que reduzcan las barreras que limitan la participación del estudiante N eliminando toda forma de discriminación.

### **Estudiantes (Grupo focal y Estudiante en condición de discapacidad)**

Teniendo en cuenta las respuestas de los estudiantes del grupo focal y el estudiante en condición de discapacidad, con respecto a la evidencia de proyectos educativos y a la pregunta; ustedes en el colegio, ¿han participado en actividades en las que se trabaje temas como: el respeto, la igualdad y el compañerismo? Se observa que la institución en las diferentes clases tales como artes, y ética y religión promueve actividades que incentiva el respeto al otro “escribimos sobre que tenemos que respetar a los compañeros” (Estudiante 2, 2015). De igual manera, se encuentran actividades en grupo donde se observa un trabajo colaborativo que permite que se den resultados beneficiosos y motivantes para los estudiantes.

A partir del anterior análisis, se evidencia que, a pesar de la carencia de proyectos de inclusión en la institución, los estudiantes cuentan con espacios donde se realizan actividades que promueven valores y refuerzan el respeto y la aceptación de la diversidad.

### **Personal de apoyo (Psicóloga y Coordinador del área de inglés)**

Se evidencia que las respuestas entre ambos actores se relacionan puesto que, en primer lugar, el coordinador del área inglés (2015) afirma que en la institución no se ha implementado como tal ningún tipo de actividades para la aceptación e integración de los estudiantes, ya que al considerarse la comunidad como un conjunto. Del mismo modo, afirma que debido a que los estudiantes no alcanzan a considerar la dificultad o cierta particularidad cognitiva de su compañero, no se hacen actividades de integración para los estudiantes con necesidades particulares, por consiguiente, las actividades siempre se hacen para toda la comunidad en general (Coordinador del área de inglés, 2015).

En segundo lugar, la psicóloga afirma que aún no se han implementado actividades como tal en relación a la aceptación e integración de los estudiantes en condición de discapacidad intelectual con el resto de la institución, debido a que aún no se tienen los diagnósticos claros de estos. No obstante, a pesar de esto la psicóloga afirma que dentro del aula de clase ella trabaja talleres del buen trato y de habilidades sociales, así como campañas de antibullying y acoso escolar (Psicóloga, 2015) con el fin de evitar la discriminación e incentivar la aceptación del otro.



Con base a lo anterior, se puede inferir que a pesar de que la institución aun no cuente con actividades y proyectos para la aceptación e interacción de los estudiantes en condición de discapacidad intelectual, este si promueve actividades encaminadas a la aceptación, el respeto y la igualdad en la comunidad educativa en general, con el fin de combatir la exclusión e incentivar la participación de los estudiantes, haciéndolos más cercanos y participativos.

### **Padre de familia**

Con base a las respuestas dadas por el padre de familia del estudiante en condición de discapacidad, se puede observar la carencia de proyectos para la aceptación e interacción de los estudiantes en condición de discapacidad intelectual, ya que este afirma que hasta el momento no sabe de ninguno que se haya implementado en la institución (Padre de familia, 2015).

## **4.6 Participación de los padres y la comunidad (ver mapas anexo F)**

En una escuela inclusiva es fundamental el establecimiento de redes de apoyo y cooperación dentro de los centros y entre los centros y su comunidad (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012), por lo que el grado de participación de los padres da calidad al centro educativo.

### **Profesora de inglés**

Se evidencia que, como encargada de impartir conocimientos en esta segunda lengua, es de gran importancia mantener a los padres de familia al tanto del proceso del estudiante, por tanto, realiza constantemente un seguimiento del proceso de aprendizaje de cada estudiante:

Siempre se les mandan los quizzes y todo, y también por cibercolegios se tiene en cuenta enviarles el proceso de los que van mal, para que puedan mejorar (Profesora de inglés, 2015).

Esto implica lo que Bolívar (como se citó en el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012) reafirma sobre la implicación, participación y responsabilidad directas de los diferentes agentes educativos (...) para hacer de la institución un proyecto educativo incluyente.

Se produce un apoyo en el desarrollo de actividades de actividades fuera del aula de clase, según este criterio se menciona “está la ayuda de cibercolegios, entonces yo les mando muchas ayudas (...) para que también los papás puedan practicar en casa” (Profesora de inglés, 2015).

Demostrando lo que Pastor (s.f) afirma que los padres han de participar en las actividades de la escuela, en el apoyo de determinados aprendizajes en el hogar y en el control de los progresos de sus hijos”. (p.12)

### **Estudiantes (Grupo focal y Estudiante en condición de discapacidad)**

Se evidencia poca cooperación y ayuda entre los estudiantes lo que dificulta el aprendizaje y el mantenimiento de un clima de respeto y aceptación de las diferencias a la pregunta ¿Cómo te sientes trabajando con N? uno de los estudiantes responde “mal porque siempre nos molesta” (Estudiante 3, 2015)

Lo anterior evidencia que algunos problemas en el comportamiento de N afectan las preferencias de trabajo, por lo que muchos prefieren trabajar con alguien más. Por otro lado, el estudiante N que recibe un apoyo externo proporcionado por sus padres: “algunas veces hay una profesora de inglés que viene a enseñarme inglés” (Estudiante en condición de discapacidad, 2015) y “cuando mi papá no está, mi mamá (...) me ayuda a hacer las tareas, (...)” (Estudiante en condición de discapacidad, 2015).

Esto demuestra lo que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015) en su informe sobre la participación de los padres en una educación inclusiva manifiesta en relación a que la familia y la escuela, como sistemas abiertos, tienen funciones diferentes pero complementarias, en la medida en la que exista una relación de cooperación entre ambas (p. 4).

### **Personal de apoyo**

Se evidencia la importancia de hacer un trabajo personalizado con el estudiante en condición de discapacidad, por lo cual se manifiesta que “generalmente el trabajo es individual asesoría al estudiante, (...) siempre contando con el apoyo de psicorientación (...) y el proceso de comunicación también con los padres” (Coordinador del área de inglés, 2015)

Lo anterior permite reconocer la importancia de mantener una relación positiva entre ambas partes, para que haya confianza y valores “es primordial darle a conocer al padre la situación para que ellos desde entes externos nos colaboren” (Coordinador del área de inglés, 2015).

No obstante, “hay algunos padres (...) que de primer momento se niegan a aceptar que su hijo tiene unas características especiales” (Coordinador del área de inglés, 2015), lo cual permite la aparición de barreras entre la familia y la escuela, principalmente a nivel de comunicación.

### **Padre de familia**

Se evidencia que existe un seguimiento del proceso de aprendizaje de su hijo al responder a la pregunta ¿Está al tanto de los resultados de las evaluaciones de su hijo? “claro, si, de las tareas, de los quizzes, de todo” (Padre de familia, 2015). Esto es a lo que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012) se refieren como implicaciones reales en la vida y decisiones del centro, en donde existen cauces claros que permiten a los padres estar informados y para que a la vez sus voces se escuchen. (p.5).

#### **4.7 Formación de docentes y otros profesionales (ver mapas anexo G)**

Uno de los mayores desafíos al momento de hablar de escuela inclusiva es la formación docente y de otros profesionales, la cual se identifica como un área clave para asegurar el surgimiento de la educación inclusiva. Esta reforma de la formación docente puede convertirse en algo más que una simple cuestión de tipo o nivel de calificación, porque la educación inclusiva concierne a todo el mundo y está destinada a todo el mundo (Acedo, 2011).

Ahora bien, a través de las múltiples entrevistas realizadas se observan tres variables de gran importancia en el concepto de formación para alcanzar el objetivo de educación para todos. El primero de ellos es la evidencia de formación en las actitudes y pensamientos de la docente de inglés. El segundo, es la formación y apoyo de otros profesionales que intervengan en el proceso de aprendizaje del estudiante en condición de discapacidad. Finalmente, se encuentra insuficiente formación brindada por la institución a la docente o al personal de apoyo, siendo esta una barrera al momento de hablar de escuela inclusiva.

##### **Profesora de inglés**

En primera instancia es de gran importancia mencionar que, en el proceso de observación a una de sus clases, no se evidenció ningún tipo de actitud que guiará al concepto de formación para atender la diversidad en el aula de clase.

Partiendo de esto, es posible decir que solo en la entrevista semiestructurada realizada ella menciona conceptos que aparentemente pone en práctica en sus clases. Ella abiertamente responde “no” (Profesora de inglés, 2015) a la pregunta ¿La institución te ha dado la formación necesaria para trabajar con estudiantes en condición de discapacidad?, lo que da una razón por la cual en su clase no se observó ninguna actitud o estrategia brindada por alguna formación.

En cuanto a la formación de otros profesionales que intervienen en este proceso se encuentra apoyo de la psicóloga al cual la docente se refiere como ayuda para el comportamiento del estudiante.

Por otra parte, se encontró en su entrevista y en la observación que existe un desconocimiento casi total del tipo de discapacidad que presenta su estudiante y el papel que debe cumplir el docente de apoyo y la psicóloga en el proceso de aprendizaje del estudiante.

Es posible concluir a partir de sus respuestas que es evidente la existencia de interés por parte de la docente hacia el proceso de aprendizaje del estudiante y el reconocimiento de la importancia de la formación que le puede dar la institución cuando se debe enfrentar a un aula inclusiva; sin embargo, como ella lo plantea, aún no existe ningún tipo de formación en la institución ni se han buscado mecanismos de capacitación externos por parte de la docente; por

ende, no conoce el tipo de discapacidad al cual se enfrenta, ni tampoco tiene suficiente claridad del papel que cumple la psicóloga ni ningún otro apoyo profesional en su aula de clase.

### **Estudiantes (Grupo focal y Estudiante en condición de discapacidad)**

En primera instancia es importante dejar en claro que en las respuestas de los estudiantes no se observan muchas respuestas que lleven a pensar si hay o no formación de la docente y otros profesionales. Un punto en el cual los estudiantes hacen referencia indirectamente en sus respuestas es la motivación de la docente, el cual es un concepto importante cuando se habla de formación, esto tiene referencia a la agrupación en el aula de clase y la re explicación al estudiante en condición de discapacidad, las cuales hacen pensar en el posible reconocimiento y atención de necesidades particulares de cada estudiante.

### **Personal de apoyo (Psicóloga y Coordinador del área de inglés)**

A diferencia de la docente de inglés, la psicóloga y el coordinador si hablan de una formación interna y externa que los ha preparado. Por parte del coordinador se observa claramente en su respuesta a la pregunta ¿la institución le ha brindado la formación necesaria para trabajar con estudiantes en condición de discapacidad intelectual? Que, si existe formación interna y externa, el menciona “desde la parte de apoyo de psicorientación de la institución se ha realizado ese tipo de capacitación (...)” (Coordinador del área de inglés, 2015). Igualmente, el argumenta que:

En el tiempo que llevo en la institución se me ha permitido; primero, adquirir experiencia y me ha dado la posibilidad de trabajar con distintas poblaciones de la misma institución, (...) esas capacitaciones o ese soporte académico que nos dan externamente, nos permite evaluar cómo trabajar con los diferentes grupos, entonces ese acompañamiento más la experiencia que he podido adquirir en la institución, me han formado como docente (Coordinador del área de inglés, 2015).

Se concluye, que es por estas capacitaciones internas y la experiencia dentro de la misma institución que el coordinador menciona en varias de sus respuestas el uso de estrategias que demuestran el reconocimiento, y suplen las necesidades presentes en un estudiante, modificaciones que no solo se hacen dentro del aula de clase sino también partiendo del currículo lo que facilita el proceso de aprendizaje. Sin embargo, siendo el uno de los coordinadores encargados de apoyar el aprendizaje se evidencia un desconocimiento total del caso, de la discapacidad y de lo que se ha venido trabajando con el estudiante N.

Por otro lado, se encuentra el testimonio de la psicóloga con relación a esta formación brindada, ella muy abiertamente responde que no existe ninguna formación a docentes y otros profesionales dentro de la institución (Psicóloga, 2015). Igualmente, argumenta que su

formación para trabajar con estudiantes en condición de discapacidad ha sido externa y que está “ha contribuido a trabajar con los docentes (...) esas capacitaciones las estamos dando desde el departamento de psicología. Pero tenemos como propuesta capacitaciones en noviembre para todos los docentes.” (Psicóloga, 2015)

De igual manera, ella menciona varios de los conceptos que potencializan la educación inclusiva, lo cual lleva a concluir que su formación externa ha sido la promotora de estas nuevas estrategias, métodos, talleres y herramientas dentro de la institución. Como consecuencia a su vasta formación externa, ella reconoce la importancia de la formación que deben tener los docentes que se enfrenten a un aula inclusiva.

### **Padre de familia**

De manera similar a las respuestas de los estudiantes, el padre de familia solo responde a una pregunta en relación a la formación del docente de inglés de su hijo, y a la importancia de esta para potencializar el proceso de aprendizaje de su hijo; el padre de familia (2015) responde a la pregunta ¿Considera que es necesario que los docentes que tengan en su clase a su hijo, tengan una formación que les permita responder a sus necesidades? “Si claro por medio de terapias, de formación externa pueden ayudar a que mi hijo supere las falencias y no pierda la materia”.

Por otra parte, al momento de hablar sobre el docente de apoyo el padre de familia abiertamente responde que su hijo no cuenta con un docente de apoyo en la clase de inglés, lo que hace evidente el reconocimiento de la importancia de formación o capacitación no solo del docente sino de otros profesionales que ayuden a su hijo a superar falencias e incluirse en el aula regular.

### **4.8 Barreras didácticas y sociales (ver mapas anexo H)**

Las barreras didácticas y sociales en un centro de educación inclusiva dificultan y limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad, debido al entendimiento que se tiene de la discapacidad y a la forma cómo se manejan a los estudiantes en condición de discapacidad. De esta forma, la falta de recursos, experiencia, programas, métodos de enseñanza y actitudes adecuadas para la presencia, la participación y el aprendizaje de determinados alumnos (Ainscow, 2004), conllevan a que se limite o se dificulte el acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje.

Dentro de este análisis, se tuvieron en cuenta los dos aspectos: barreras sociales y barreras didácticas, las cuales se identificaron por medio de la observación realizada y en las respuestas obtenidas de las entrevistas.

## **Profesora de inglés**

Se evidencia que las barreras didácticas están asociadas en primer lugar a la falta de formación, ya que la docente afirma no haber contado con la formación necesaria para trabajar con estudiantes en condición de discapacidad intelectual, y en segundo lugar con el desconocimiento de la discapacidad. Lo anterior se evidencia a través de la observación, ya que la docente en varios momentos de la clase, no se percató de las dificultades que se le presentan al estudiante N al momento de realizar las actividades o seguir instrucciones.

De igual manera, se evidencia la carencia de estrategias que suplan las necesidades del estudiante, lo cual se asocia a la homogenización que se imparte en aula de clase, donde la docente utiliza los mismos recursos, estrategias y explicaciones para todos sin tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, lo cual requiere de diferentes formas de enseñanza.

Por otro lado, las barreras didácticas se encuentran asociadas, igualmente, a la inconsistencia de la docente de apoyo durante la clase, ya que la profesora de inglés (2015) afirma que esta “no siempre está conmigo, es por raticos” lo cual genera dificultad para llevar a cabo el proceso de enseñanza por parte de la docente ya que al no contar con formación alguna para atender la diversidad requiere de apoyo constante, pero que no recibe.

Con respecto a las barreras sociales, estas están asociadas a las actitudes de la docente donde se observa la falta de atención hacia el estudiante ya que durante la observación se evidencia que casi no interactúa con este; de igual manera, no promueve su participación y no monitorea su trabajo en clase a diferencia de con otros estudiantes. Estas actitudes tienen una fuerte influencia sobre el rendimiento del estudiante N ya que generan que este se distraiga, no participe y este desmotivado durante la clase.

Teniendo en cuenta el poco interés por parte de la docente, se puede pensar que este se da debido a creencias como “los niños que tienen esa dificultad el comportamiento es terrible” (Profesora de inglés, 2015) las cuales no permiten que se desarrollen actitudes favorables por parte del docente hacia la diversidad de los estudiantes, ya que se crean etiquetas que influyen en cómo percibe el docente al estudiante.

## **Estudiantes (Grupo focal y Estudiante en condición de discapacidad)**

Se evidencia que las barreras sociales por parte del grupo focal están relacionadas con términos de exclusión, especialmente con la discriminación, la agresividad y las etiquetas. En la pregunta ¿Cómo te sientes trabajando con N? Los estudiantes 3 y 4 responden “mal porque se mete las manos a la boca y me las restriega en la cara” [...] “horrible porque nos molesta”.

Lo anterior demuestra que la actitud de los actores es de rechazo, no hay evidencia de trabajo colaborativo. Eiser (1994) menciona “las actitudes también pueden ser negativas, cuando una

persona siente que tiene una aversión hacia una situación, objeto u otra persona”<sup>3</sup> Debido a esto, Goffman (como se citó en Reiter & Nelson, s.f) dice que las actitudes negativas que tiene el grupo focal son construcciones sociales creadas por la imagen individual persistente del estudiante con discapacidad intelectual, lo cual resultó en un estigma por parte de cada compañero.

Sin embargo, existen otras creencias por parte de los estudiantes 1 y 2 del grupo focal, al considerar que el estudiante en condición de discapacidad trabaja mejor con ellos “bien, (...) cuando lo ponen conmigo se porta bien” (Estudiante 1, 2015).

No obstante, el estudiante con discapacidad intelectual manifiesta cuál es su reacción hacia el comportamiento de sus compañeros: “cuando ellos me pegan me toca defenderme” (Estudiante en condición de discapacidad, 2015). Lo que genera un círculo vicioso entre los compañeros y el estudiante, este es definido por Reither & Nelson (s.f) cómo

“Un círculo vicioso surge cuando los miembros de la sociedad ven a la persona de forma negativa y la persona se comporta según las expectativas sociales que a su vez fortalecen el estigma. Este círculo vicioso se convierte en una barrera sutil pero poderosa”<sup>4</sup>.

Por otro lado, para las barreras didácticas, los estudiantes reconocen que reciben las mismas explicaciones cuando dan respuesta a la pregunta: “¿la forma en que la profesora le enseña inglés, es igual para todos? Siendo su respuesta “igual para todos” (Grupo focal y Estudiante en condición de discapacidad, 2015). Evidenciando que la metodología, no contempla los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, ni se proponen diferentes estrategias y métodos de aprendizaje (Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración, 2002) lo cual se reconoce como una barrera didáctica para el estudiante N.

### **Personal de apoyo (Psicóloga y Coordinador del área de inglés)**

Como primera medida es importante mencionar que en las respuestas de la psicóloga no se observa ningún tipo de barreras, didácticas o sociales, esto puede ser a causa de su vasta preparación en el tema de educación inclusiva y su claro conocimiento del caso particular del estudiante N.

Teniendo en cuenta las barreras didácticas que se observan en las respuestas del coordinador, estas se centran en la falta de docente de apoyo y el desconocimiento de la discapacidad; en la primera de ellas, el docente de apoyo, el coordinador en la pregunta ¿existe

---

<sup>3</sup> Eiser (1994) “Attitudes can also be negative, when a person feels he has a dislike towards a situation, object, or another person”

<sup>4</sup> Reither & Nelson (s.f) “A vicious cycle emerges when members of society view the person negatively and the person behaves according to societal expectations which in turn strengthen the stigma. This vicious cycle becomes a subtle but powerful barrier.

un docente de apoyo para trabajar con este estudiante, o con algún estudiante con condición de discapacidad? Responde “En la clase de inglés no existe (...) pero por lo menos en la clase de inglés en particular, esa figura no existe.” (Coordinador del área de inglés, 2015).

En otra instancia, el desconocimiento de la discapacidad se considera una de las barreras de mayor importancia ya que esta imposibilita en gran medida la implantación de nuevas estrategias y herramientas en el aula. Con relación a este desconocimiento el coordinador muy abiertamente menciona “Lo que pasa es que como N es de primero, entonces es apenas es que llega, apenas conozco el caso” (Coordinador del área de inglés, 2015). En consecuencia, es posible plantear que el nulo conocimiento del caso por parte de las entidades administrativas de la institución, hace del proceso de educación inclusiva una idea aún lejos de lograr.

### **Padre de familia**

Teniendo en cuenta que la familia es la primera escuela en donde se aprenden valores y tradiciones, y que en la educación inclusiva tiene el rol de permitir superar prejuicios, aprender a promover y respetar los derechos de todos los niños, y el de dar calidad al centro educativo, es importante que el ambiente familiar de confianza, afecto y valoración a las capacidades individuales de cada miembro.

Por tal razón, en la entrevista realizada al padre de familia, se pudo evidenciar que no existen barreras sociales hacia su hijo, por lo que no hay temores o supuestos que le impidan relacionarse de manera significativa con él.

No obstante, para las barreras didácticas, reconoce la carencia de un docente de apoyo, siendo este el profesional con formación especializada que colabora con los docentes para atender las necesidades educativas de los estudiantes, para que ayuden a identificar y promover los cambios necesarios que optimicen el aprendizaje y potencien la participación de los alumnos en condición de discapacidad (Blanco, 2008).



## CAPÍTULO V

### CONCLUSIONES

-Se evidencia que el concepto de inclusión de los diferentes actores está más orientada a la integración puesto que, aunque la institución no cuenta con un proyecto de educación inclusiva, al estudiante con discapacidad intelectual se le respeta su derecho a la educación y no se excluye del sistema educativo, pero su participación es pasiva y a la espera de un servicio en los procesos llevados dentro del aula de clase.

-Debido a que la institución se encuentra en un trance de un modelo de integración a uno de inclusión, es evidente la contradicción que existe entre lo que se ve dentro del aula de clase en la realización de tareas y actividades, y lo que agentes externos como el coordinador o la psicóloga creen que se efectúa en la clase de inglés para facilitar el aprendizaje del estudiante en condición de discapacidad, por tanto, que no existe ninguna modificación curricular que tenga en cuenta las necesidades para el aprendizaje que pueda tener el estudiante N. Es decir, las actividades realizadas dentro y fuera del aula de clase son las mismas para todos los estudiantes, y es el estudiante quien demuestra esfuerzo y motivación por alcanzar de igual manera los logros propuestos en el currículo rígido por el cual se rigen las clases de inglés en la institución.

-En cuanto a los enfoques metodológicos y pedagógicos se evidencia que la institución a pesar de contar con algunas estrategias de aprendizaje que dan respuesta a la diversidad, aún carece de estas con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante en condición de discapacidad intelectual, ya que aún hace falta contemplar y determinar acciones pedagógicas para identificar las necesidades particulares de este, planificando y definiendo estrategias que favorezcan el desarrollo de procesos inclusivos.

De igual manera, se evidencia que, al no contar con un proyecto de educación inclusiva, el material con el que se trabaja en el aula es insuficiente siendo igual para todos; lo que genera que no se suplan las necesidades individuales del estudiante en condición de discapacidad.

-En cuanto a los criterios y procedimientos de evaluación que se llevan a cabo en la clase de inglés para el estudiante con discapacidad intelectual, se evidencia que existe una contradicción entre lo que dice el personal de apoyo con los demás participantes, puesto que los primeros afirman la necesidad de llevar un plan de estudios diferente y una evaluación diferencial; lo que sustenta un modelo educativo tolerante en el que se aceptan y potencian las características y circunstancias de cada uno. No obstante, lo que se evidencia en las respuestas de los otros actores que hacen parte de la comunidad educativa, es que la evaluación que se realiza es la

misma para todos, por lo que llega a resultar en supuestos falsos la supuesta modificación curricular y de evaluaciones que se realiza, al existir una evaluación igual, se juzga a todos los estudiantes como iguales.

-Teniendo en cuenta la información recolectada, se evidencia en el Liceo Campestre Thomas de Iriarte, la existencia de participación activa del padre de familia hacia el proceso de aprendizaje del inglés de su hijo en condición de discapacidad intelectual; sin embargo, se evidencian ciertas barreras sociales en el aula de clase por parte de los compañeros al no querer trabajar con el estudiante, debido a su comportamiento.

Según la información suministrada por la profesora de inglés, ella considera la importancia de mantener comunicados a los padres de familia sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos, quienes desde su casa ayudan a que mejore y lo motiven en el desarrollo de tareas y actividades como formas de rutinas y estudio en casa. De igual forma, el personal de apoyo manifiesta lo primordial de informar a los padres sobre la situación de sus hijos, puesto que así se establece una buena relación de colaboración entre ellos, para que exista un acompañamiento necesario y se creen oportunidades educativas de aprendizaje.

-El único actor del Liceo Campestre Thomas de Iriarte que cuenta con algún tipo de formación para atender a estudiantes en condición de discapacidad y llevar un buen proceso de inclusión, es la psicóloga, a diferencia del coordinador de inglés y la docente de inglés, encargados directos del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante con discapacidad intelectual, no cuentan con la formación requerida para atender la diversidad

-Se evidencia en la institución la existencia de barreras sociales y didácticas que se manifiestan en el proceso de educación inclusiva llevado con el estudiante con discapacidad intelectual, puesto que no se observa como participante activo en el proceso llevado en el aula de clase. Lo anterior demuestra que las barreras didácticas son producto de la falta de formación recibida por la profesora de inglés para trabajar con esta población, lo que genera la carencia de estrategias que suplan las necesidades del estudiante. De igual forma, se evidencian barreras sociales por parte del grupo focal que impiden que tengan una buena relación con el estudiante con discapacidad intelectual, debido a ciertas actitudes agresivas hacia sus compañeros dentro del aula de clases.

## **RECOMENDACIONES**

- Es necesario que el estudiante con discapacidad intelectual cuente con un docente de apoyo para que, en conjunto con la docente de inglés, el estudiante pueda tener una mejor apropiación de los conceptos del idioma.

- Es de vital importancia la formación sobre inclusión y discapacidad de docentes y personal de apoyo para la atención correcta de las necesidades particulares de aprendizaje y participación de los estudiantes en condición de discapacidad.
- Se recomienda la implementación de recursos, materiales y estrategias adaptadas para la atención de estudiantes en condición de discapacidad.
- Se recomienda la creación de espacios dentro de la institución en los cuales, se reconozca la importancia de la aceptación de la diversidad, en el que participe toda la comunidad educativa que intervengan directa o indirectamente en el proceso de enseñanza de estudiantes en condición de discapacidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acedo, C. (2011). *La preparación de los docentes para la educación inclusiva*. Editorial Perspectivas.

Aguilar, G. (2004). *Del exterminio a la educación inclusiva: Una visión desde la discapacidad*. EN V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva. Universidad Interamericana

Aranda, R. (2002). *Educación Especial: proceso en las adaptaciones curriculares*. Madrid (España): editorial Pearson educación.

Araque, H y Towell, D. (2011). *Fomentar la educación inclusiva para forjar una sociedad inclusiva*. Reflexiones de un viaje a Latinoamérica. Primavera, 2011, Bogotá, Colombia.

Abos, P. (1984). *El principio de integración escolar como alternativa para una real igualdad de oportunidades*. VIII Congreso Nacional de Pedagogía.

Batista, E. (s.f). *Lineamientos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje*. Universidad Cooperativa de Colombia. Editorial Educ. P. 110

Bernal, C. (2009). *Aplicación de la CIF-NJ en contextos educativos para facilitar los procesos de inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad intelectual*. Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia.

Bernal, C. (2009). *Legislación que favorece la educación inclusiva*. Corporación síndrome de Down.

Booth, T y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion*. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas

Blanco, rosa. (1999). *La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo: Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*". Madrid (España): Editorial Alianza Psicología.

Castillo, Jiménez, Moreno, Sánchez, Mohedano y López. (s.f). *Métodos de investigación educativa: El estudio de casos*. Universidad Autónoma de Madrid. 3º Magisterio Educación Especial.

Congreso Nacional (2011). *Diversidad, Calidad y Equidad Educativa*. Murcia.

Contini, N (2006). *El cambio cognitivo*. Un recurso para evitar el fracaso escolar. Fundamentos de en humanidades. Universidad Nacional de San Luis.

Correa, J. Munera, G y Betancur, M. (1992). *La integración preescolar: desarrollo general y proceso de aprendizaje en niños con retardo en el desarrollo*. Tesis maestría. Medellín: Universidad de Antioquia.

Duk, C., Hernandez, A., y Sius, P (s.f). *Las adaptaciones curriculares: una estrategia de individualización de la enseñanza*.

Dussan, C. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana*. Revista educación y desarrollo social 1: 139-150, 2011.

Echeita, G y Ainscow, M. (s.f). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.

Educación inclusiva con calidad: módulo n° 1, procedimientos y conceptos básicos para una educación inclusiva con calidad. Colombia, 2007. P .14-15.

Eiser, JR. (1994). *Attitudes, chaos and the connectionist mind*. Oxford (UK): Blackwell.

Ellis, R. (s.f). *The empirical evaluation of language teaching materials*. Temple University, Philadelphia.

Escobar, J. y Bonilla, I. (2011). *Grupos focales: una guía conceptual y metodológica*. Universidad El Bosque. Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, Vol. 9 n°1. P. 51-67.

Ferber, H y Billoch, L. (2002). *Equidad y calidad para atender a la diversidad*. En: Primer Congreso Internacional de Integración de niños con discapacidad a la escuela común. Buenos Aires (Argentina): Ed. Buenos Aires. P. 101.

Fundación Santillana (2010). *Metas Educativas 2021*. Buenos Aires, Argentina.

Gaviria, M y Ortiz, C. (2001). *Integración escolar un estudio de la actitud de los maestros hacia la integración del niño con retardo mental*. Tesis de grado. Facultad de educación. Medellín: Universidad de Antioquia.

González, A y Ramírez, J. (2012). *Estrategias pedagógicas alternativas en pausas activas para la inclusión educativa de escolares con discapacidad cognitiva en institución villa santana del*

*municipio de Pereira*. Tesis de pregrado. Universidad de Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.

Gràcia, M y Vilaseca, R (2008). *Cómo mejorar la calidad de vida de las familias de niños con discapacidad intelectual*. Siglo cero. FEAPS.

Giné, C., Durán, D., Font, J. Y Miquel, E. (Eds.) (2009). *La educación inclusiva*. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona: Horsori Editorial, pp. 182.

Hegarty, S. (1993). Reviewing the literature on integration. *Journal of Special Needs education*.

La inclusión educativa del alumno con discapacidad intelectual: estrategias convergentes de gestión educativa multinivel. En: Primer Congreso Iberoamericano de Discapacidad Cognitiva. Pereira. 2010. 23 diapositivas a color, Archivo pdf.

Hernández, S; Fernández, C y Baptista. (s.f). *Metodología en la investigación*. México D.F.

Marchesi, A, Coll, C y Palacios, J. (2004). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza editorial Congreso Nacional de Pedagogía.

Melero, M. (2011). *Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones*. Innovación educativa, n.º 21, 2011.

Mendez, M. (2000). *Pautas y criterios para el análisis y evaluación de materiales curriculares*. Universidad de Huelva.

Ministerio de Educación Nacional. *Educación inclusiva con calidad “construyendo capacidad institucional para la atención a la desigualdad”*. Guía. N° 11. [En línea].

Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Educación inclusiva con calidad: módulo n° 1, procedimientos y conceptos básicos para una educación inclusiva con calidad*. Colombia. P. 13-15

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Orientaciones pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva*. Bogotá (Colombia).

OEA (1993). *Declaración de Managua para la promoción de la democracia y el desarrollo*.

OEA y UNESCO. (2004). Educar en la diversidad. Módulo 4: aulas inclusivas. Santiago de Chile (Chile). 2004. P. 163-165-172-183-184-187.

ONU (1989). Convención sobre los Derechos del Niño.

ONU (1993). Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos. Viena.

ONU (2000). Octavo Objetivo de Desarrollo del Milenio

Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura. (2008). ONU. Educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Ginebra.

Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura. (2008). ONU. *Educación inclusiva*. Revista trimestral de educación comparada. N. 145.

Reyes, A y Marco, A (2011). Los juegos psicomotrices en los niños con deficiencia intelectual del instituto de educación especial “Ambato” y el proceso de aprendizaje en el área de cultura física en el año lectivo 2008- 2009. Universidad Técnica de Ambato.

Reiter, S y Nelso, D. (s.f). *Attitudinal Barriers to Rehabilitation*. International Encyclopedia of Rehabilitation. University at Buffalo

Rosero, D. & Jaramillo, A. (2012). Proceso de inclusión educativa de escolares con discapacidad cognitiva en el área de ciencias naturales de los grados 1º, 2º y 3º de primaria en la institución educativa villa santana del municipio de Pereira. Tesis de pregrado, Universidad tecnológica de Pereira, Colombia.

Suaterna, E. (2007) Integración escolar un reto para el maestro. Trabajo de grado, Magister en Educación. 1 CD-ROM; 12 cm, Bogotá, Facultad de Educación.

Suta, N. (2015). Historia de la discapacidad. Explicación dada en la clase Psicología en discapacidad por Nubia Suta, agosto, Colombia.

UNESCO (1990). Declaración mundial sobre educación para todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.

UNESCO. (1994). *Declaración Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre las necesidades educativas especiales: Acceso y calidad. Salamanca- España, 7-10 de junio de 1994.

UNESCO (2000). Marco de acción Dakar educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Senegal.

UNESCO. Decenio de las Naciones Unidas de la educación para el desarrollo sostenible (2005-2014).

UNICEF. (2000). Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular. Desafío de la política Educacional.

Universidad de los Andes. (s.f). Educación Inclusiva. Garantía del Derecho a la educación inclusiva en Bogotá D.C. Facultad de derecho. Bogotá, Colombia.

## WEBGRAFÍA

Activo Legal. (2013). Conozca la Ley Estatutaria 1618 de 2013 que garantiza el pleno ejercicio de los derechos de las personas con incapacidad. Recuperado el 20 de marzo de 2014, desde <http://www.activolegal.com/web/index.php/noticias/actualidad/402-noticia050313n2> .

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. (2006). Ley 1098 por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia. Recuperado el 20 de octubre de 2014, desde [www.secretariassenado.gov.co/.../ley/.../ley\\_1098\\_2006.html](http://www.secretariassenado.gov.co/.../ley/.../ley_1098_2006.html)

-----Ley 1145 por la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad. (10 de julio de 2007). Recuperado el 20 de octubre de 2014, desde [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2007/ley\\_1145\\_2007.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2007/ley_1145_2007.html)

-----Ley 115 por la cual se expide la Ley General de Educación (8 febrero de 1994). Recuperado el 20 de octubre de 2014, desde [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

-----Ley 1346 por la cual se aprueba la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (31 de julio de 2009). Recuperado el 20 de octubre de 2014, desde: [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2009/ley\\_1346\\_2009.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2009/ley_1346_2009.html)

-----Ley 762 por la cual se aprueba la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (5 de agosto de 2002). Recuperado el 20 de octubre de 2014, desde [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/ley0762\\_2002.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/ley0762_2002.html)



-----Clasificación Internacional del Funcionamiento, la discapacidad y la Salud. CIDDDM-2. [En línea] Ginebra (Suiza):. OMS. 2001. [Citado el 20 de octubre de 2014]. Disponible desde: <http://www.geocities.com/deflox/8conc.htm>

Centro Virtual Cervantes. (s.f). Competencia comunicativa. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm)

Centro Virtual Cervantes. (s.f). Enfoque por tareas. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquetareas.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm)

Dane. (2005). Censo general: Discapacidad Personas con limitaciones permanentes. Recuperado de [https://www.dane.gov.co/files/censos/discapacidad/datos\\_departamentales.pdf](https://www.dane.gov.co/files/censos/discapacidad/datos_departamentales.pdf)

Laham, M. (S.F). Psicología de la enfermedad. Modelo biopsicosocial. Recuperado el 18 de marzo de 2015, desde <http://www.psicologiadelasalud.com.ar/art-profesionales/42-el-modelo-biopsicosocial.html?start=1>

ENABLE. (1982). Fundación Costantini. Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad. Recuperado el 10 de septiembre de 2014, desde <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=500>

Fundación Saldarriaga Concha. (2014). Qué hacemos: *Acceso al conocimiento*. Recuperado de <http://www.saldarriagaconcha.org/que-hacemos/acceso-al-conocimiento>

ICBF. (s.f). Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de niños y niñas menores de 6 años con Discapacidad Cognitiva. Recuperado el 2 de marzo de 2015, desde <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/RecursosMultimedia/Publicaciones/Editoriales1/CARTILLA-COGNITIVA-7.pdf>

INCLUSION INTERNACIONAL. (2006). ¿Qué significa inclusión educativa? Recuperado el 12 de abril de 2015, desde <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2006). Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva. Bogotá, Colombia. Recuperado el 5 de agosto de 2014, desde [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75160\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75160_archivo.pdf)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programa nacional de bilingüismo Colombia 2004- 2019. Inglés como lengua extranjera: Una estrategia para la competitividad. Recuperado el 5 de agosto de 2014, desde [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles132560\\_recurso\\_pdf\\_programa\\_nacional\\_bilinguismo.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (2012). Educación inclusiva. Iguales en la diversidad. Alumnos vulnerables. Barreras. El Index. Instituto Nacional De Tecnologías Educativas y De Formación Del Profesorado. España. Recuperado el 11 de mayo de 2015, desde [http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad\\_3/mo3\\_barreras.htm](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/mo3_barreras.htm)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2007). Orientaciones pedagógicas para la atención a estudiante con discapacidad cognitiva. Bogotá D.C (Colombia). Recuperado el 15 de septiembre de 2015, desde [http://www.areandina.edu.co/bienestar/documentos/LINEAMIENTOS\\_DISCAPACIDAD\\_COGNITIVA.pdf](http://www.areandina.edu.co/bienestar/documentos/LINEAMIENTOS_DISCAPACIDAD_COGNITIVA.pdf)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1996). *Decreto 2082*. Bogotá (Colombia): Diario Oficial No 42.922. 20 de noviembre de 1996. Recuperado el 7 de noviembre de 2014, desde [www.presidencia.gov.co/.../decretoslinea/.../dec2082181996.pdf](http://www.presidencia.gov.co/.../decretoslinea/.../dec2082181996.pdf)

-----Decreto 366. (9 de febrero de 2009) [En línea].Bogotá (Colombia): Diario Oficial recuperado el 5 de noviembre de 2014, desde [www.dmsjuridica.com/2009/DECRETO\\_366\\_DE\\_2009.htm](http://www.dmsjuridica.com/2009/DECRETO_366_DE_2009.htm)

Muñoz, M.L., Adquisición de una lengua en niños con discapacidades visuales y auditivas desde [www.tsbvi.edu/Outreach/seehear/spring00/secondlanguage-span.htm](http://www.tsbvi.edu/Outreach/seehear/spring00/secondlanguage-span.htm)

Murillo, J y Duck, C. (2012). *Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Vol. 6 Num. 1. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num1/editorial.html>

NACIONES UNIDAS. (2006). *Convención de los derechos de personas con discapacidad*. New York (Estados Unidos). Recuperado el 3 de agosto de 2015, desde <http://www.un.org/disabilities/convention/signature.shtml>

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. (2013). Centro de prensa. *Discapacidad y salud*. OMS. Recuperado el 4 de marzo de 2015, desde <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/es/>

Pastor, C (s.f). La educación inclusiva. Unidad 1. Recuperado el 1 de octubre de 2015, desde <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/unidad1/u1.htm>

PROGRAMA Nacional (2014-218) “para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad”. México. Recuperado el 8 de abril de 2015, desde [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5343100&fecha=30/04/2014=5343100&fecha=30/04/2014](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343100&fecha=30/04/2014=5343100&fecha=30/04/2014)

PROGRAMA DE FACILITACIÓN DE AYUDAS TÉCNICAS (2000). Portal de los ángeles. I. Municipalidad de Renca. Recuperado el 4 de octubre de 2015, desde desde: <http://www.renca.cl/unidades-municipales/direccion-desarrollo-comunitario/discapacidad.html>

Secretaria de Educación del Distrito. (2014). Educación incluyente. Escuelas diversas y libres de discriminación. Recuperado de <http://www.educacionbogota.edu.co/es/temas-estrategicos/educacion-incluyente>

SINISI, L. (2010). Integración o inclusión escolar ¿Un cambio de paradigma? Boletín de Antropología y Educación, N° 01. Diciembre, 2010. ISSN 1853-6549. Recuperado el 10 de abril de 2015, desde [http://ica.institutos.filo.uba.ar/seanso/pae/boletin/numeros/n01/bae\\_n01a02.pdf](http://ica.institutos.filo.uba.ar/seanso/pae/boletin/numeros/n01/bae_n01a02.pdf)

UNESCO. (2007). Inclusión educativa: El camino del futuro. Taller Internacional sobre Inclusión Educativa América Latina. Recuperado el 20 de noviembre de 2014, desde [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/News\\_documents/2007/0709BuenosAires/Presentacion\\_ES.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0709BuenosAires/Presentacion_ES.pdf)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO. Programa de Inclusión de Personas con Discapacidad. (2004-2005). Argentina. Recuperado el 12 de noviembre de 2014, desde [http://www.uncu.edu.ar/programa\\_discapacidad/paginas/index/discapacidad](http://www.uncu.edu.ar/programa_discapacidad/paginas/index/discapacidad)

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE VALENCIA. Definición de las principales barreras para la educación inclusiva. Recuperado el 9 de noviembre de 2015, desde <http://www.viu.es/blog/definicion-de-las-principales-barreras-para-la-educacion-inclusiva/>

## ANEXOS

### Anexo A

### Anexo B

ASPECTOS	SUBDIVISIONES*	CODIGOS
<b>CONCEPTO DE INCLUSION</b>	EXCLUSION	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Discriminación</li> <li>-Segregación</li> <li>-Rechazo</li> <li>-Convivencia de exclusión</li> <li>-Bullying</li> <li>-etiquetas</li> <li>-Agresividad</li> <li>-Mal comportamiento</li> <li>-Negación de la discapacidad</li> <li>-Problemas de inclusión</li> <li>-Creencias</li> <li>-Diagnóstico de la discapacidad</li> <li>-Diagnóstico erróneo</li> </ul>
	INTEGRACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Convivencia de aceptación</li> <li>-Normalización</li> <li>-Necesidades educativas especiales</li> <li>- Aceptación de la discapacidad</li> <li>-Aceptación de la diversidad</li> <li>-participación pasiva</li> <li>-Creencias</li> <li>-Diagnóstico de la discapacidad</li> </ul>
	INCLUSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Diversidad</li> <li>-Aceptación de la discapacidad</li> <li>-Aceptación de la diversidad</li> <li>-Convivencia de participación</li> <li>-participación activa</li> <li>-reconocimiento de la diversidad</li> <li>-reconocimiento de las necesidades educativas especiales</li> <li>-Creencias</li> <li>-Diagnóstico de la discapacidad</li> <li>-Confianza de la propia capacidad</li> <li>-Confianza de los propios conocimientos</li> <li>-Formación en valores</li> <li>-Motivación del estudiante</li> <li>-Motivación del docente hacia el estudiante</li> </ul>
<b>CURRICULO AMPLIO Y FLEXIBLE</b>	TAREAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Tareas diferenciales</li> <li>-Tareas iguales</li> <li>-Modificaciones al currículo</li> </ul>

	ACTIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Nivelación</li> <li>-Motivación del estudiante</li> <li>-Actividades diferenciales</li> <li>-Actividades iguales</li> <li>-Instrucciones diferenciales</li> <li>-Instrucciones iguales</li> <li>-Modificaciones al currículo</li> <li>-Nivelación</li> <li>-Motivación del estudiante</li> </ul>
<b>ENFOQUES METODOLOGICOS Y PEDAGOGICOS</b>	<p>Materiales</p> <p>Estrategias</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Recursos de apoyo</li> <li>-Material audiovisual</li> <li>-Material igual</li> <li>-Imágenes graficas</li> <li>-insuficiencia de recursos</li> <li>-Representaciones graficas</li> <li>-Estrategias de aprendizaje</li> <li>-Estrategias de disciplina</li> <li>-Estrategias de participación</li> <li>-Trabajo personalizado</li> <li>-Apoyo externo</li> <li>-apoyo en el desarrollo de actividades dentro del aula de clase</li> <li>- apoyo en el desarrollo de actividades fuera del aula de clase.</li> <li>-Seguimiento de actividades</li> <li>-explicaciones claras y sencillas</li> <li>-representaciones graficas</li> <li>-Uso de métodos en respuesta a las necesidades</li> <li>-Apoyo de especialistas</li> <li>-Distintos escritos sencillos</li> <li>-seguimiento del proceso de aprendizaje del estudiante</li> <li>-Uso de estrategias en respuesta a las necesidades de los estudiantes</li> <li>-Explicaciones diferenciales</li> <li>-Motivación del docente hacia el estudiante</li> <li>-Objetivos de enseñanza</li> <li>-Re explicación</li> <li>-Trabajo personalizado</li> </ul>
<b>CRITERIOS Y PROCEDICMIENTOS FLEXIBLES DE EVALUACION Y PROMOCION</b>	Evaluación flexible	<ul style="list-style-type: none"> <li>-evidencia de progreso</li> <li>-Trabajo personalizado</li> <li>-Re explicación</li> <li>-Refuerzos</li> <li>- Adquisición de conocimiento</li> <li>-Promoción</li> <li>-Coherencia evaluación plan de estudios</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Evaluación del progreso</li> <li>-Conocimiento desarrollado</li> <li>-Reconocimiento de las dificultades de aprendizaje del idioma</li> <li>-Bajo rendimiento académico</li> <li>-Objetivos de enseñanza</li> <li>-Nivelación</li> <li>-Capacidad de solucionar problemas</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Capacidad de solucionar problemas</li> <li>-Criterios de evaluación iguales</li> <li>-Evaluación igual</li> <li>-Promoción</li> <li>-Coherencia evaluación plan de estudios</li> <li>-Evaluación del progreso</li> <li>-Conocimiento desarrollado</li> <li>-Reconocimiento de las dificultades de aprendizaje del idioma</li> <li>-Bajo rendimiento académico</li> <li>-Objetivos de enseñanza</li> <li>-Capacidad de solucionar problemas</li> </ul>
	Evaluaciones iguales	
<b>PROYECTOS EDUCATIVOS DE TODA LA ESCUELA</b>	Evidencia de proyectos educativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Campaña de aceptación de la diversidad</li> <li>-Actividades de aceptación de la diversidad</li> <li>-Recursos de apoyo</li> <li>-Promoción de la igualdad</li> <li>-proceso en búsqueda de la inclusión</li> <li>-proyecto de educación inclusiva</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Carencia de actividades de aceptación de la diversidad.</li> <li>-carencia de proyectos de educación inclusiva</li> </ul>
	Carencia de proyectos educativos	
<b>PARTICIPACION DE LOS PADRES Y LA COMUNIDAD</b>	Compañeros	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Trabajo colaborativo</li> <li>-Motivación de los compañeros</li> <li>-Apoyo en el desarrollo de actividades dentro del aula de clase</li> <li>-Apoyo en el desarrollo de actividades fuera del aula de clase</li> <li>-Rechazo en el desarrollo de actividades dentro del aula de clases</li> <li>-Rechazo en el desarrollo de actividades fuera del aula de clases</li> <li>-desmotivación de los compañeros</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Seguimiento del proceso de aprendizaje de su hijo</li> <li>-Hábitos y rutinas de estudio en casa</li> <li>-Ayuda en el desarrollo de tareas</li> </ul>
	Padres	

	Otros actores	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Proporción de ayuda externa</li> <li>-Motivación del padre hacia su hijo</li> <li>-Apoyo de la familia</li> <li>-participación de los padres</li> <li>-seguimiento del proceso de aprendizaje del estudiante</li> <li>-Negación de la discapacidad</li> <li>-Trabajo colaborativo</li> <li>-Apoyo externo</li> </ul>
<b>FORMACION DE LOS DOCENTES Y OTROS PROFESIONALES</b>	Evidencia de formación	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Formación brindada por el colegio</li> <li>-Formación externa</li> <li>-Reconocimiento de las dificultades de aprendizaje</li> <li>-reconocimiento de la importancia de la formación</li> <li>-reconocimiento de la falta de formación</li> <li>-Reconocimiento de las necesidades educativas especiales</li> <li>-Voluntad de formación</li> <li>-Importancia de la formación</li> <li>-Experiencia externa</li> <li>-Experiencia interna</li> <li>-Capacidad de adaptación a las necesidades del estudiante</li> <li>-Uso de estrategias en respuesta a las necesidades.</li> <li>-Motivación del docente hacia el estudiante</li> <li>-Uso de métodos en respuesta a las necesidades.</li> </ul>
	Apoyo de otros profesionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Talleres psico orientadores</li> <li>-apoyo psico orientador</li> <li>-Profesor de apoyo</li> </ul>
	Insuficiencia de formación	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Inconsistencia del docente de apoyo</li> <li>-Desconocimiento de la discapacidad</li> <li>-Falta de información</li> <li>-Carencia de docente de apoyo</li> <li>-carencia de formación</li> <li>-desconocimiento del proceso de evaluación del estudiante</li> </ul>

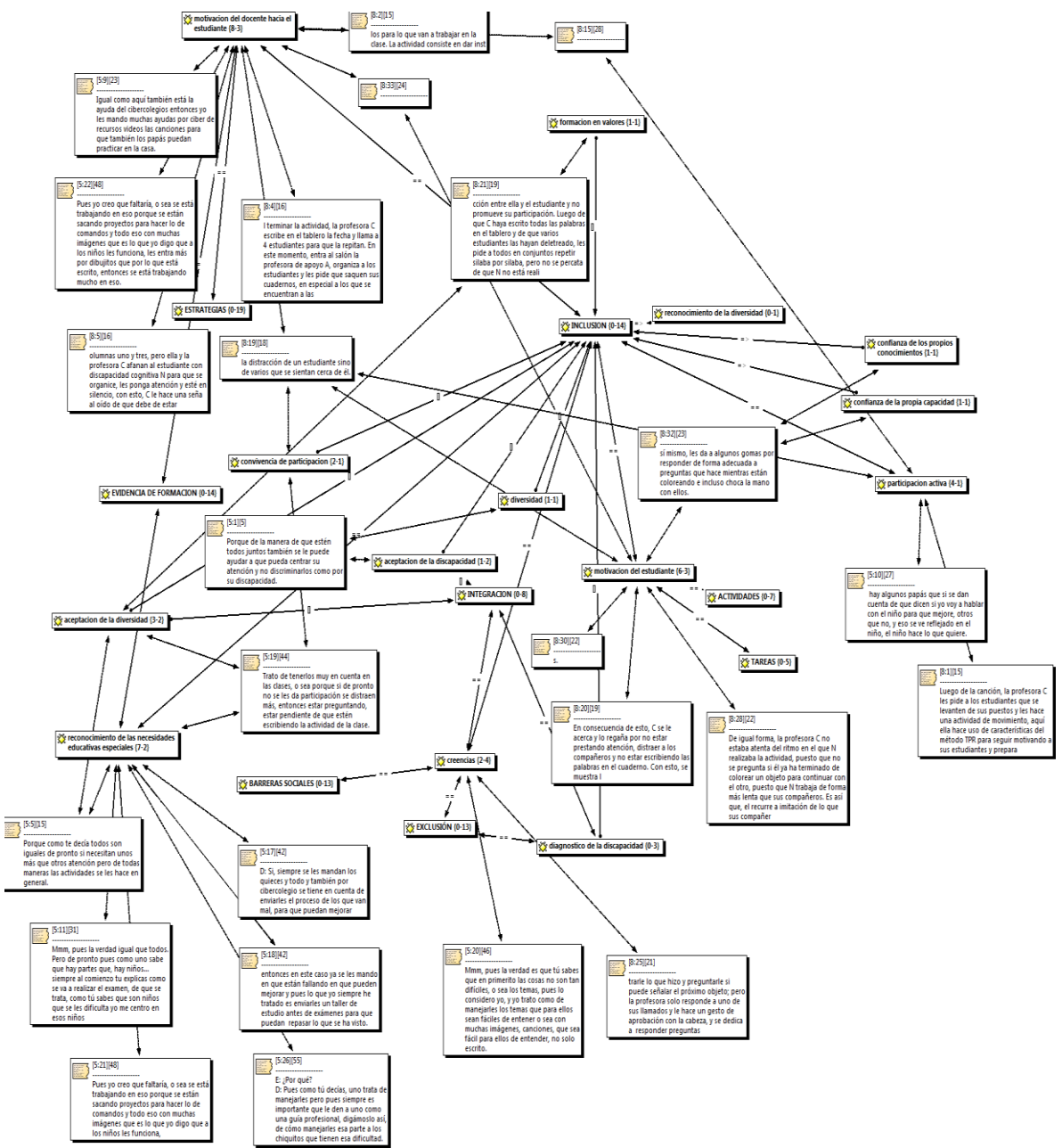


<b>BARRERAS</b>	Sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agresividad</li> <li>- Distracción</li> <li>- Mal comportamiento</li> <li>- Desmotivación de los compañeros</li> <li>- Desmotivación de docente hacia el estudiante</li> <li>- Desmotivación del estudiante</li> <li>- Creencias</li> <li>- Bullying</li> <li>- Etiquetas</li> <li>- Discriminación</li> <li>- insuficiencia de recursos</li> <li>- Negación de la discapacidad</li> <li>- Falta de información</li> </ul>
	Didácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de formación</li> <li>- Explicaciones inadecuadas</li> <li>- Explicaciones iguales</li> <li>- Instrucciones inadecuadas</li> <li>- Problemas de aprendizaje</li> <li>- Carencia de proyectos de educación inclusiva</li> <li>- Carencia de docente de apoyo</li> <li>- Inconsistencia del docente de apoyo</li> <li>- Carencia de actividades de aceptación de la diversidad</li> <li>- Rechazo en el desarrollo de actividades dentro del aula de clase</li> <li>- Rechazo en el desarrollo de actividades fuera del aula de clase</li> <li>- Desconocimiento de la discapacidad</li> <li>- Diagnóstico erróneo</li> <li>- Carencia de formación</li> <li>- Carencia de apoyo externo</li> <li>- Falta de información</li> </ul>

### **Anexo C Mapas concepto de inclusión**

#### **Docente de inglés**

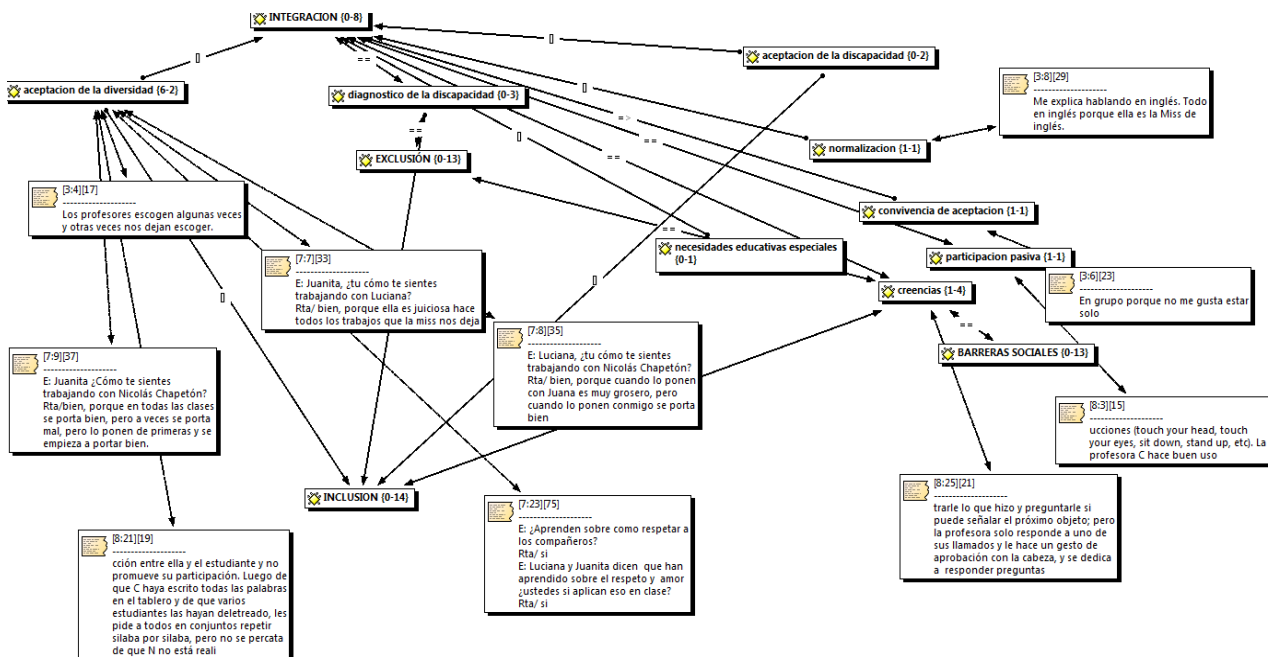
##### A. Inclusión



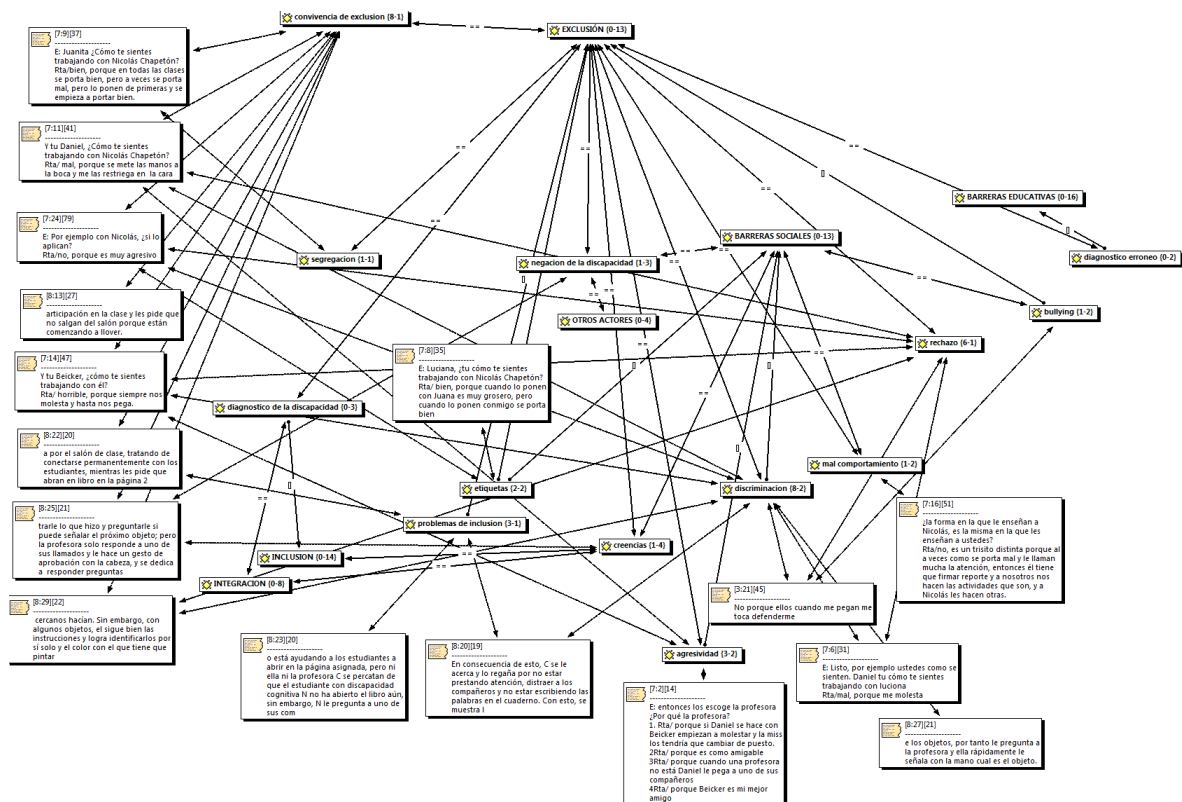




# B. Integración



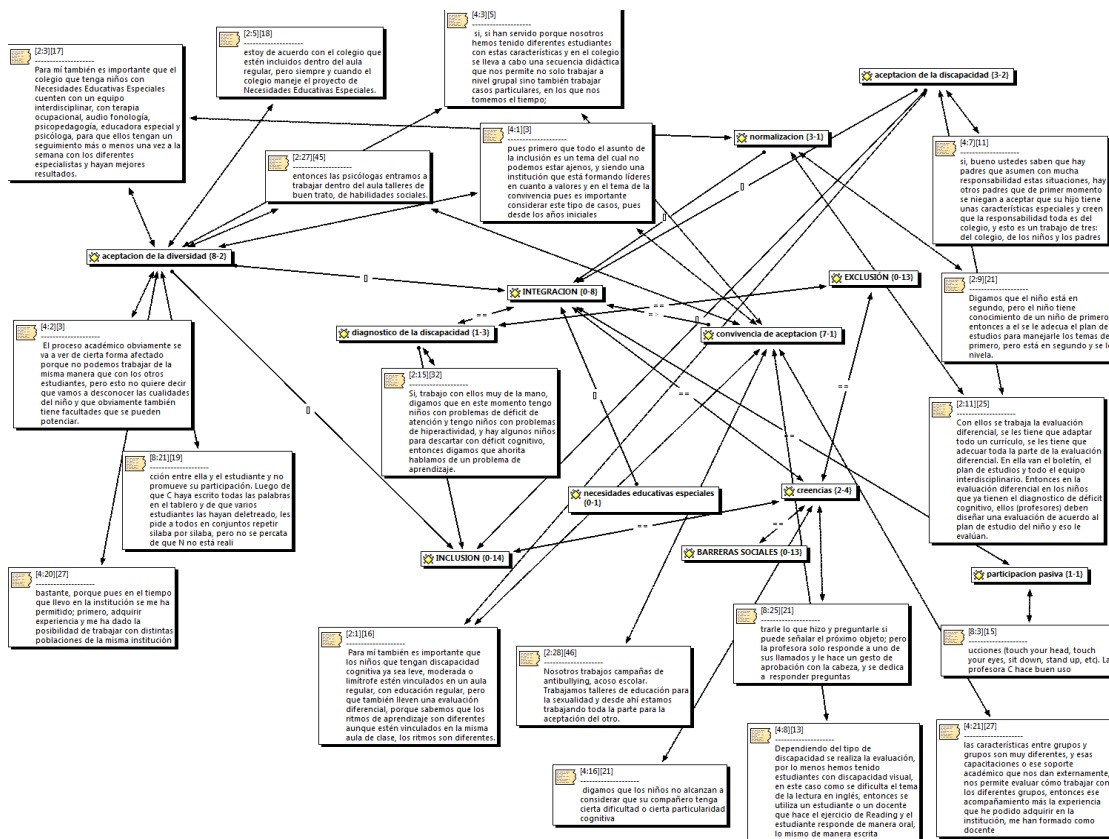
# C. Exclusión



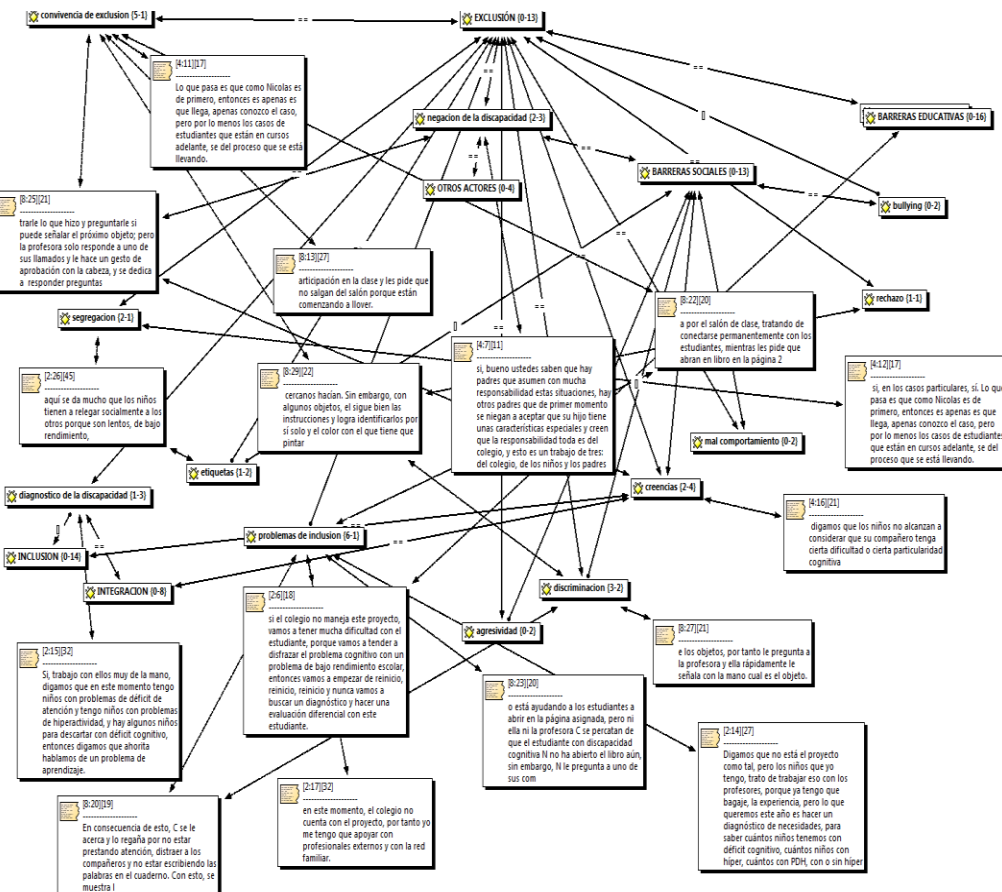




## B. Integración

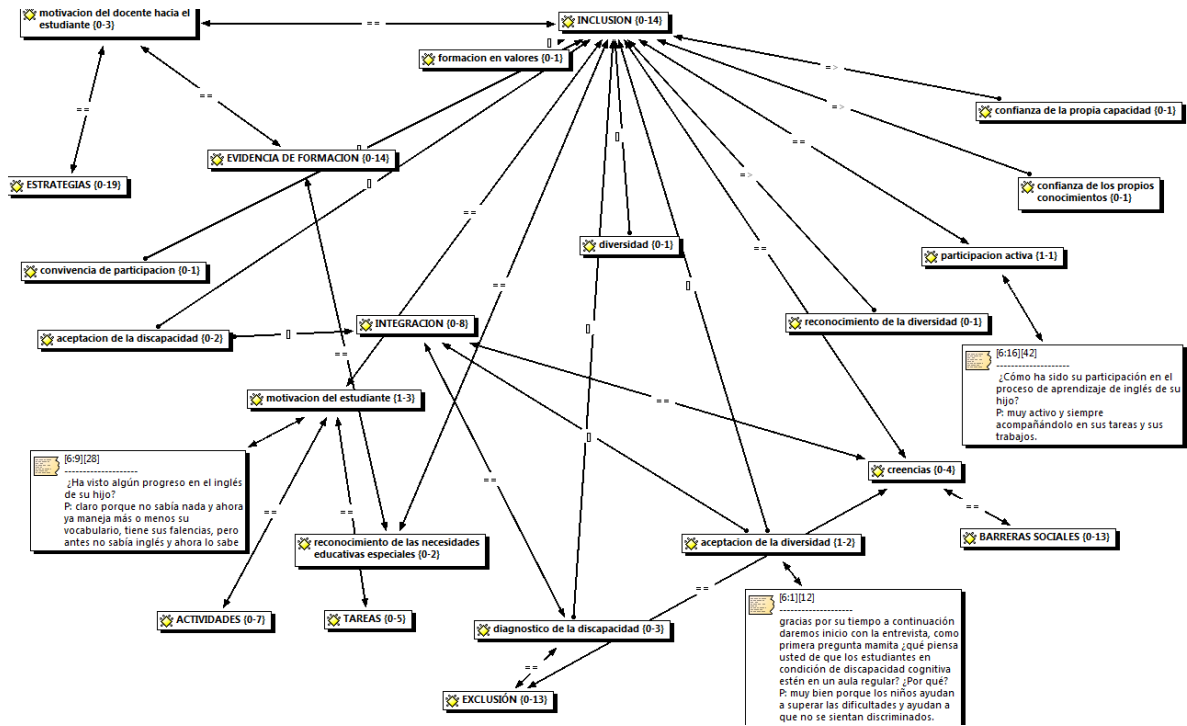


## C. Exclusión

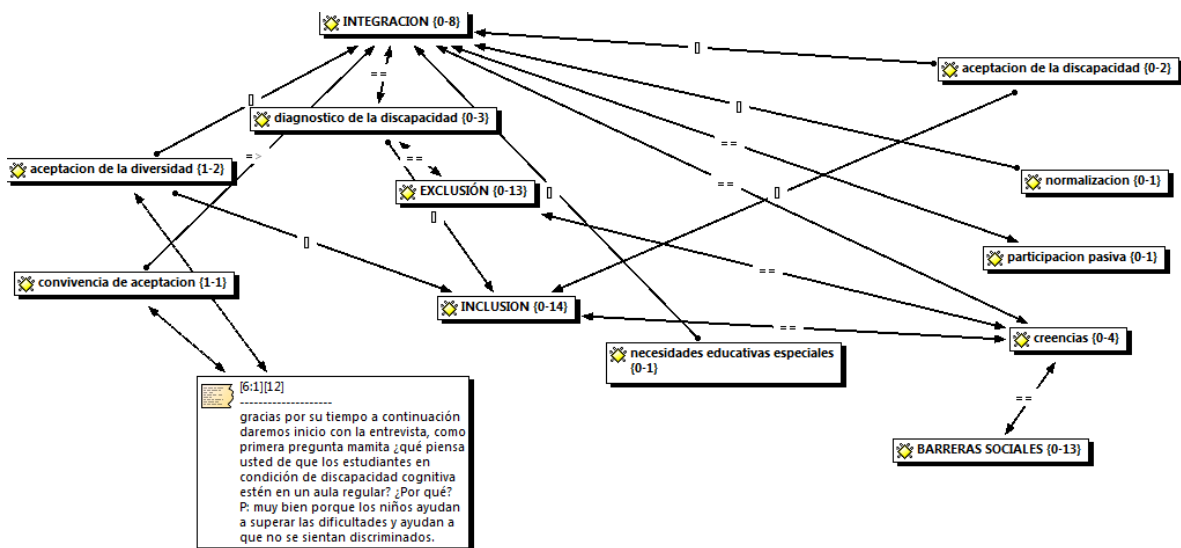


# Padre de familia

## A. Inclusión



## B. Integración

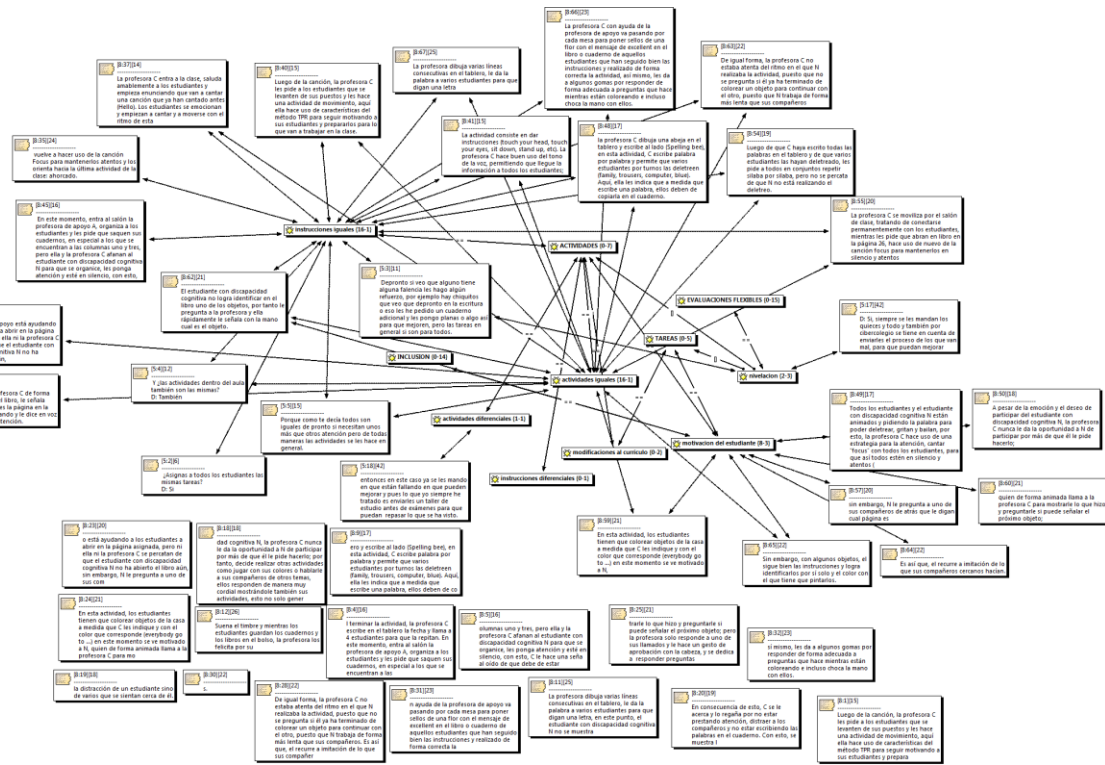




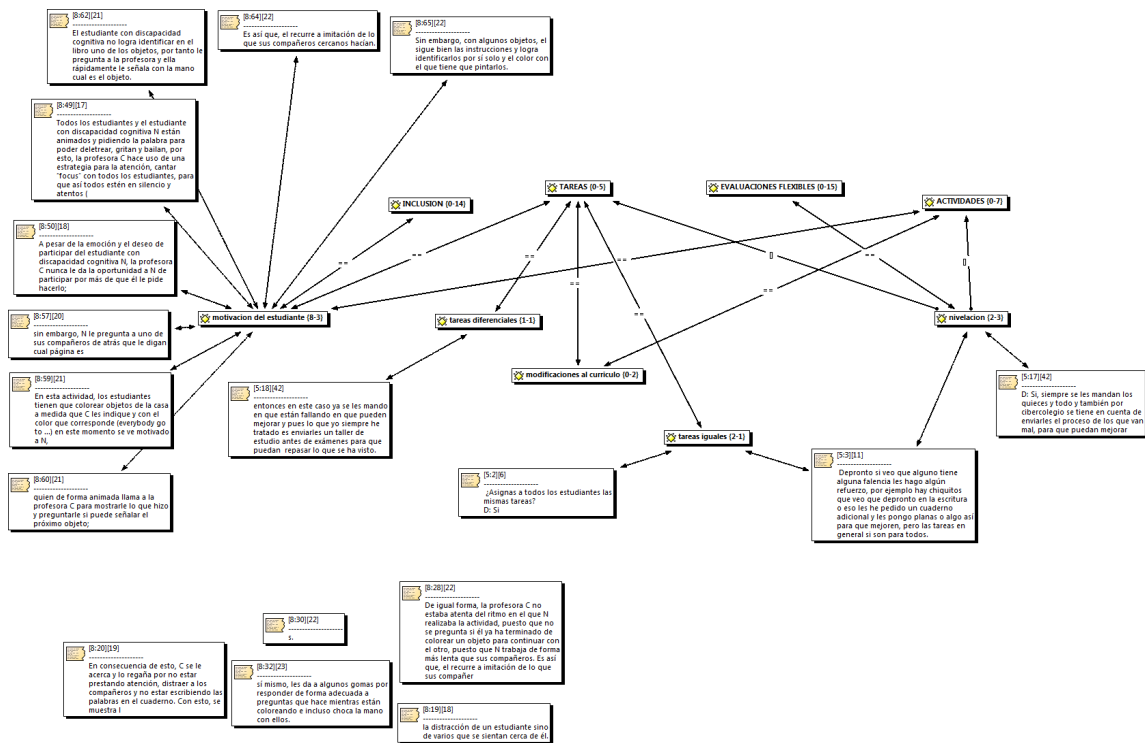
# Anexo B Mapas currículo amplio y flexible

## Docente de ingles

### A. Actividades

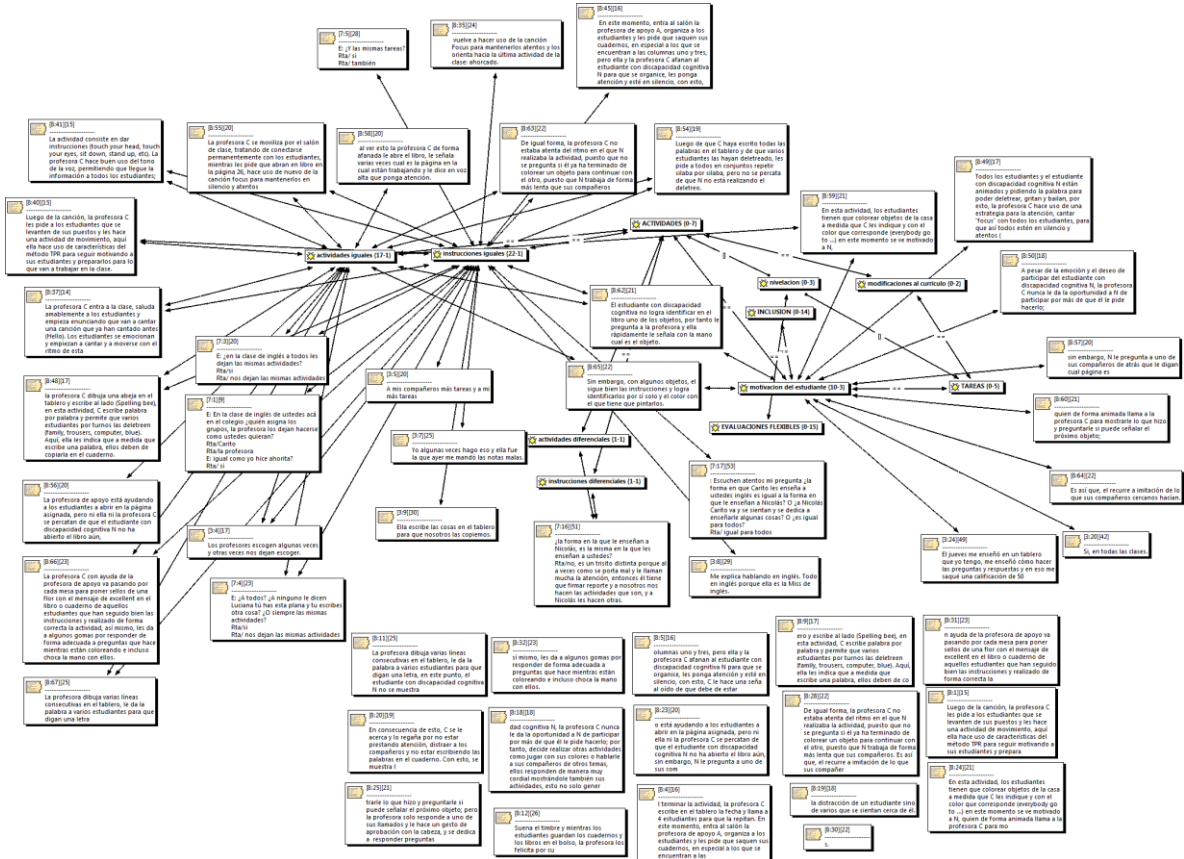


### B. Tareas

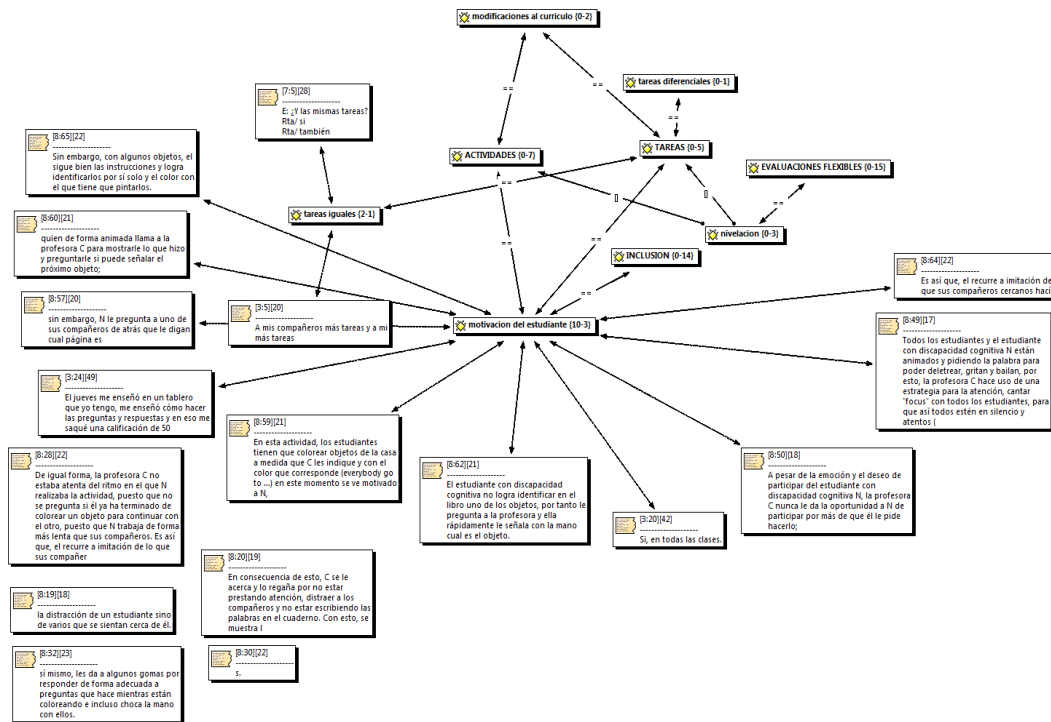


# Estudiantes

## A. Actividades

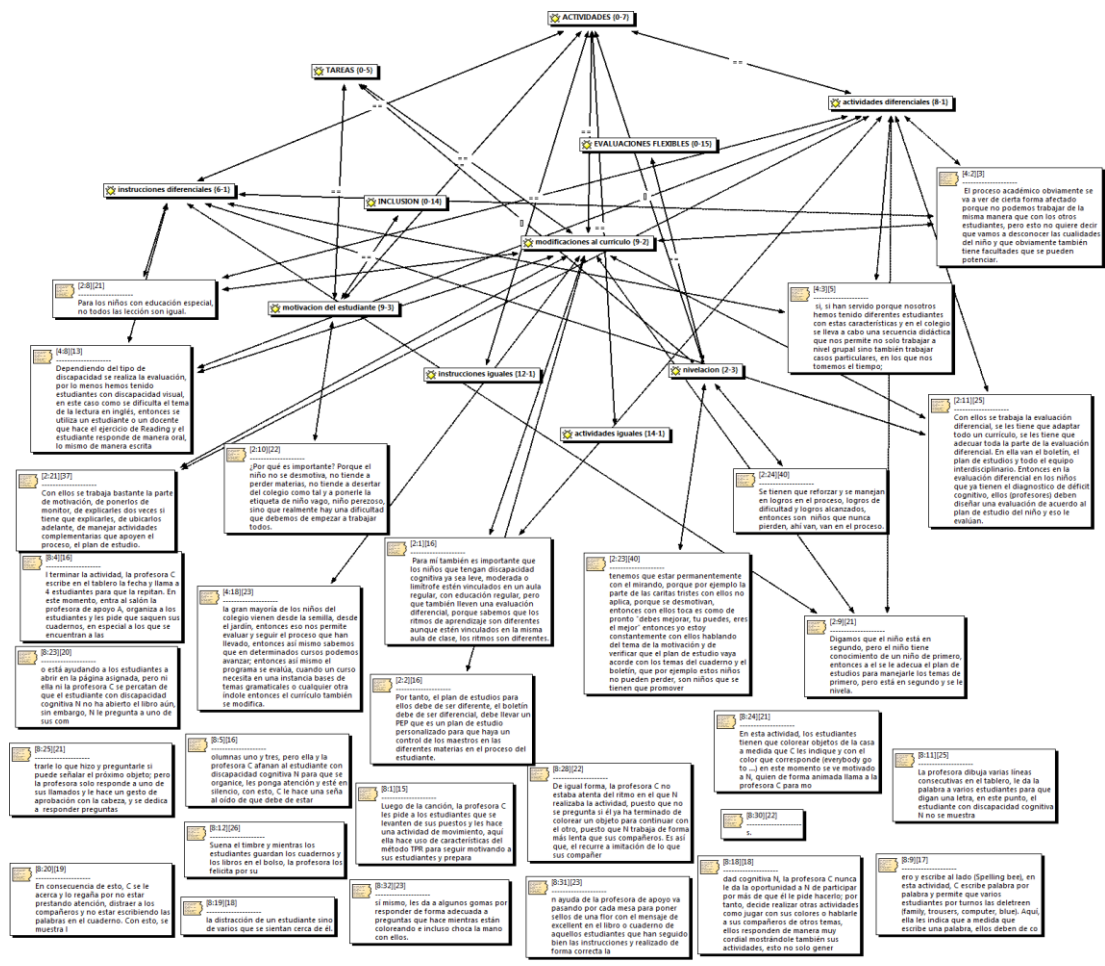


## B. Tareas

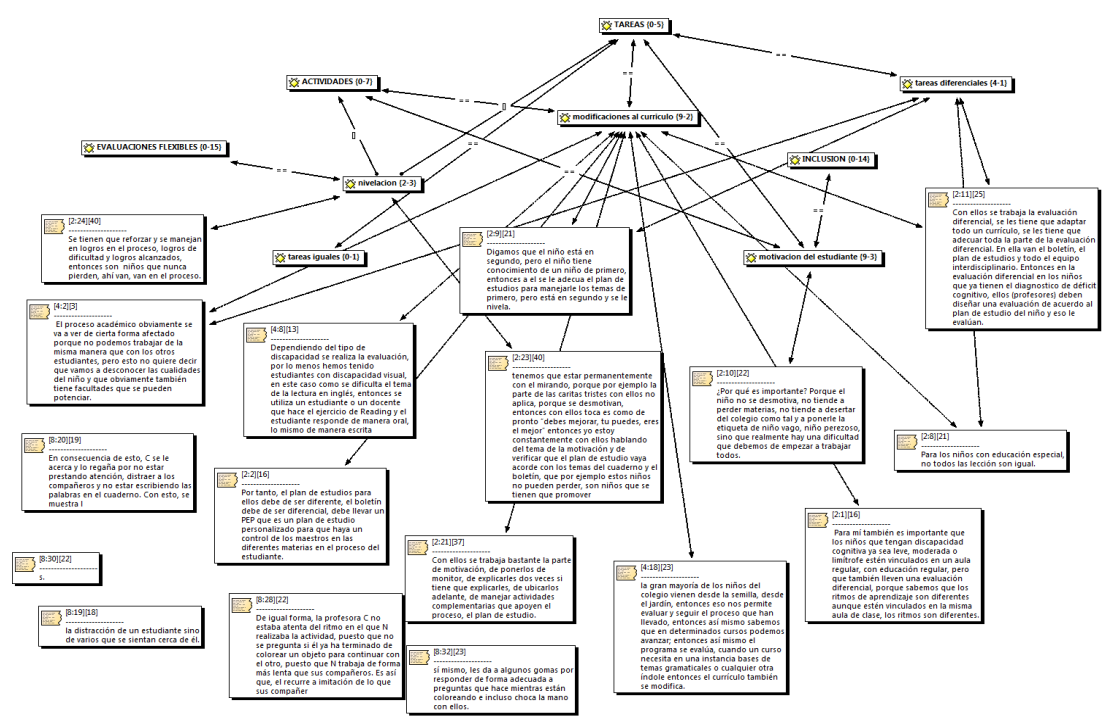


# Personal de apoyo

## A. Actividades

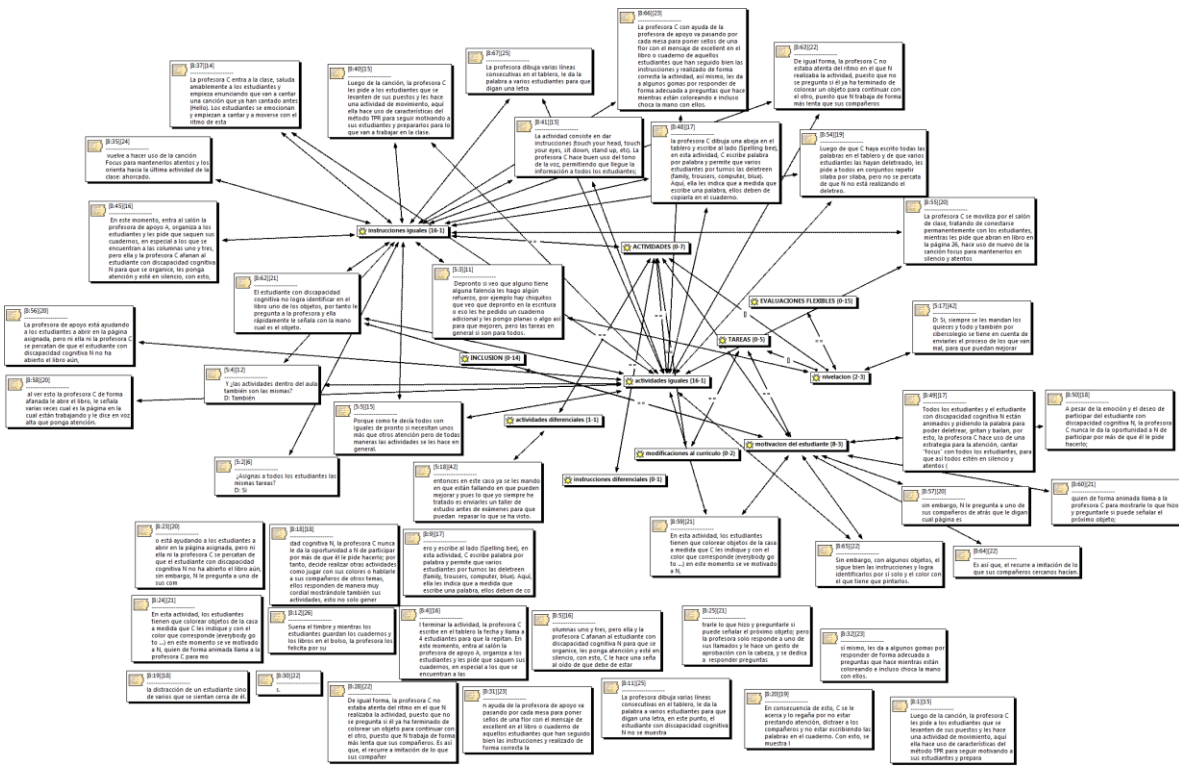


## B. Tareas

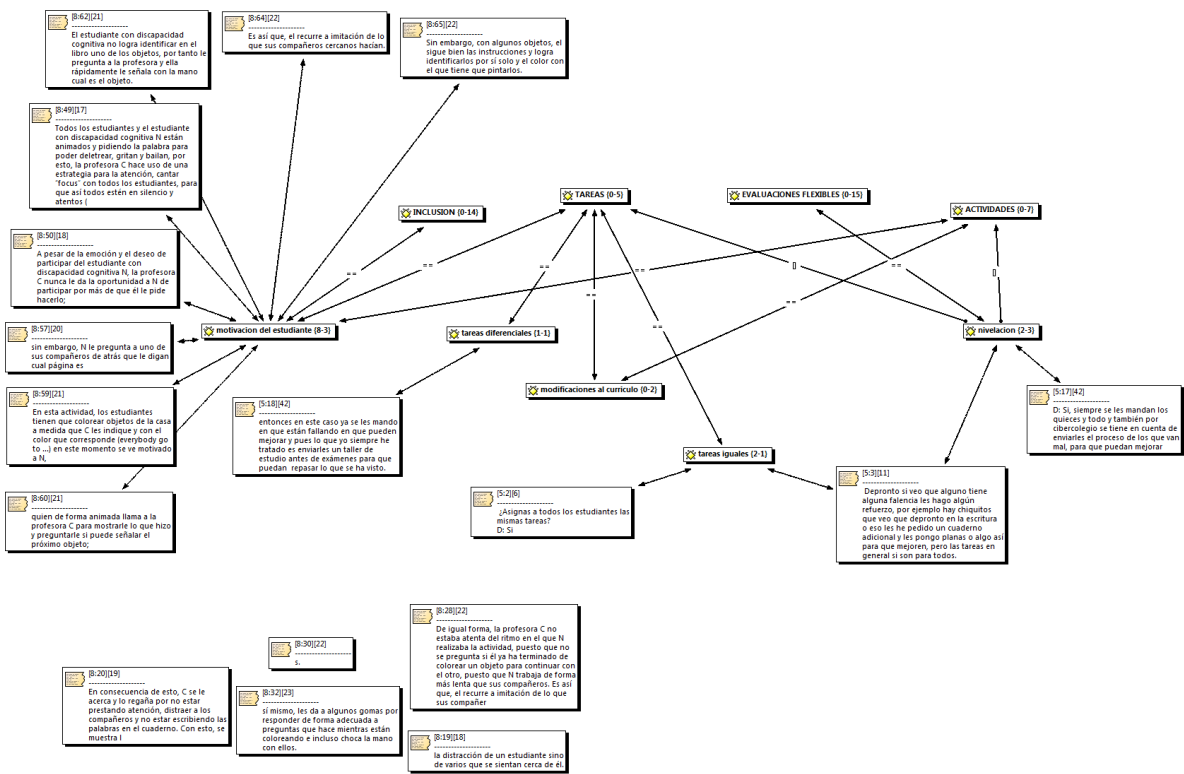


# Padre de familia

## A. Actividades



## B. Tareas

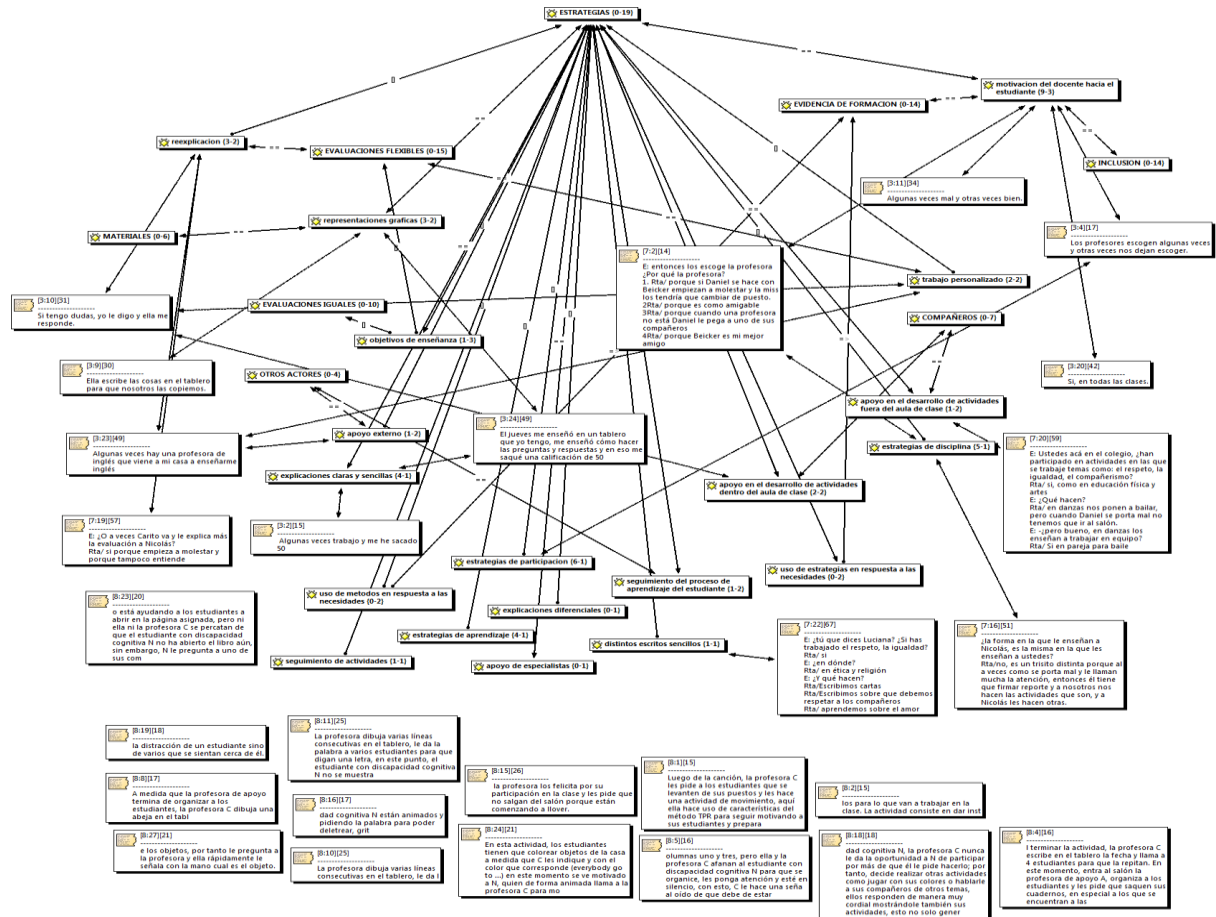




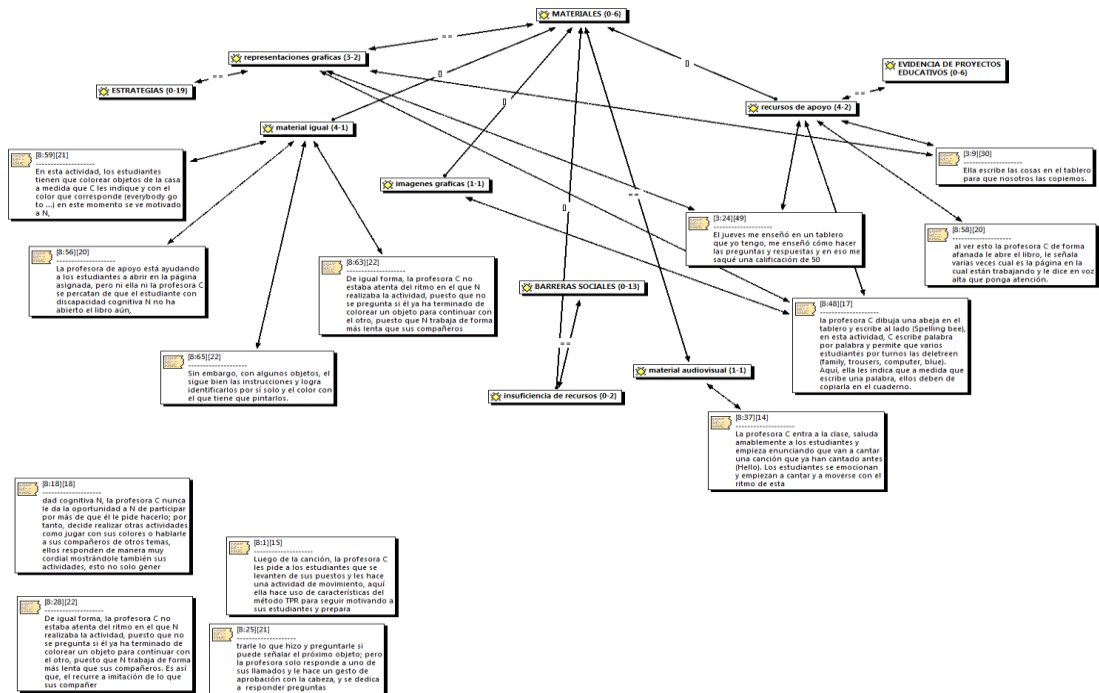


# Estudiantes

## A. Estrategias

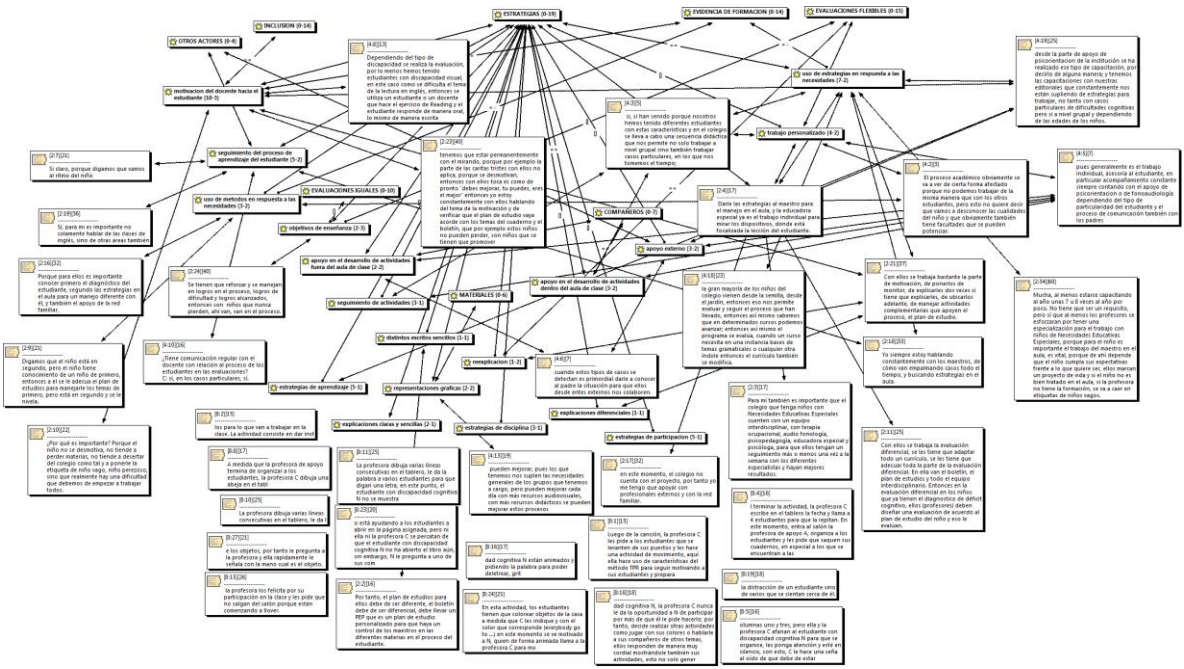


## B. Materiales

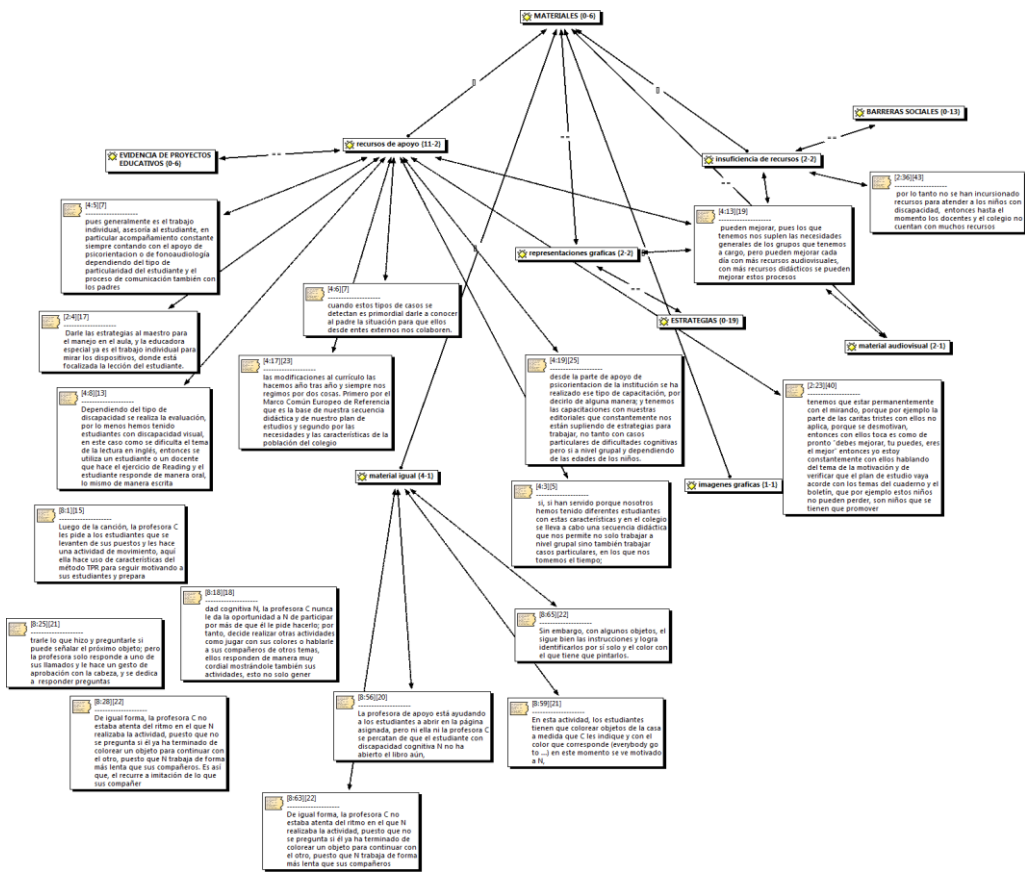


# Personal de apoyo

## A. Estrategias

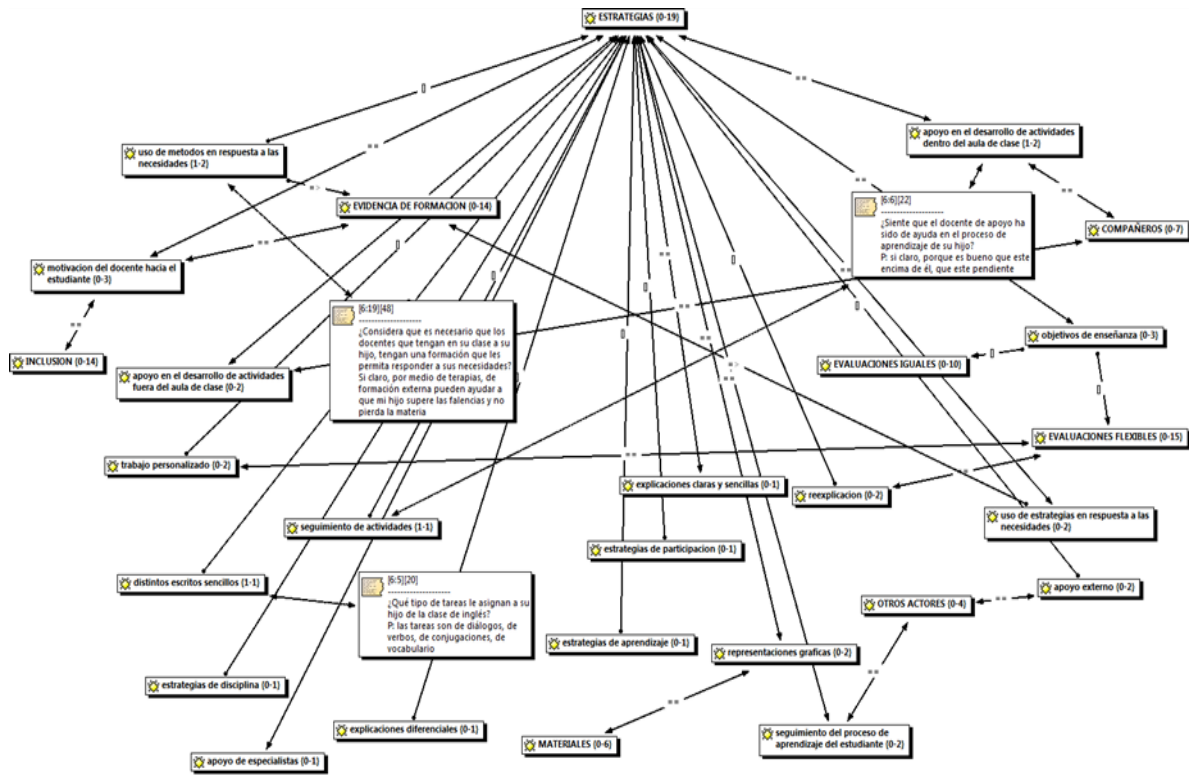


## B. Materiales

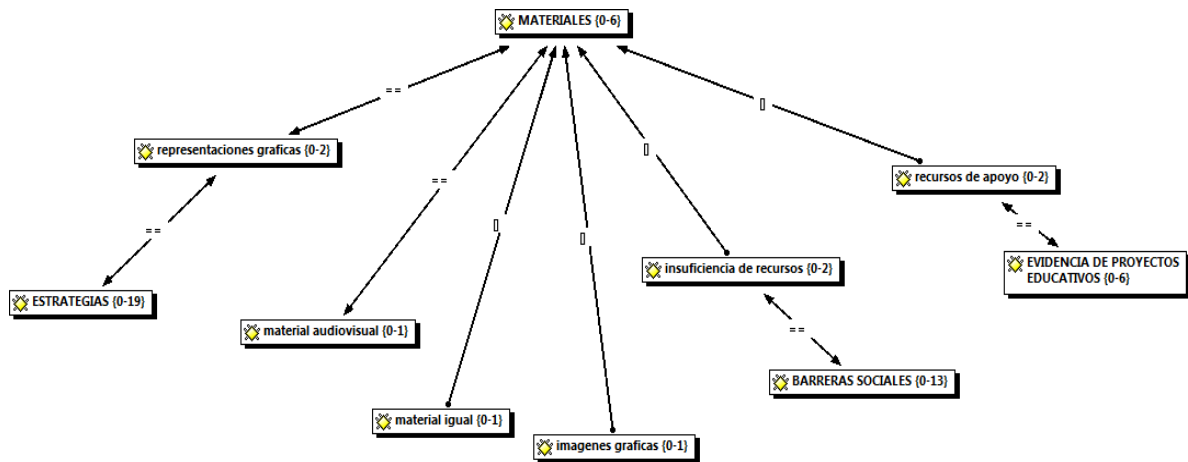


# Padre de familia

## A. Estrategias



## B. Materiales

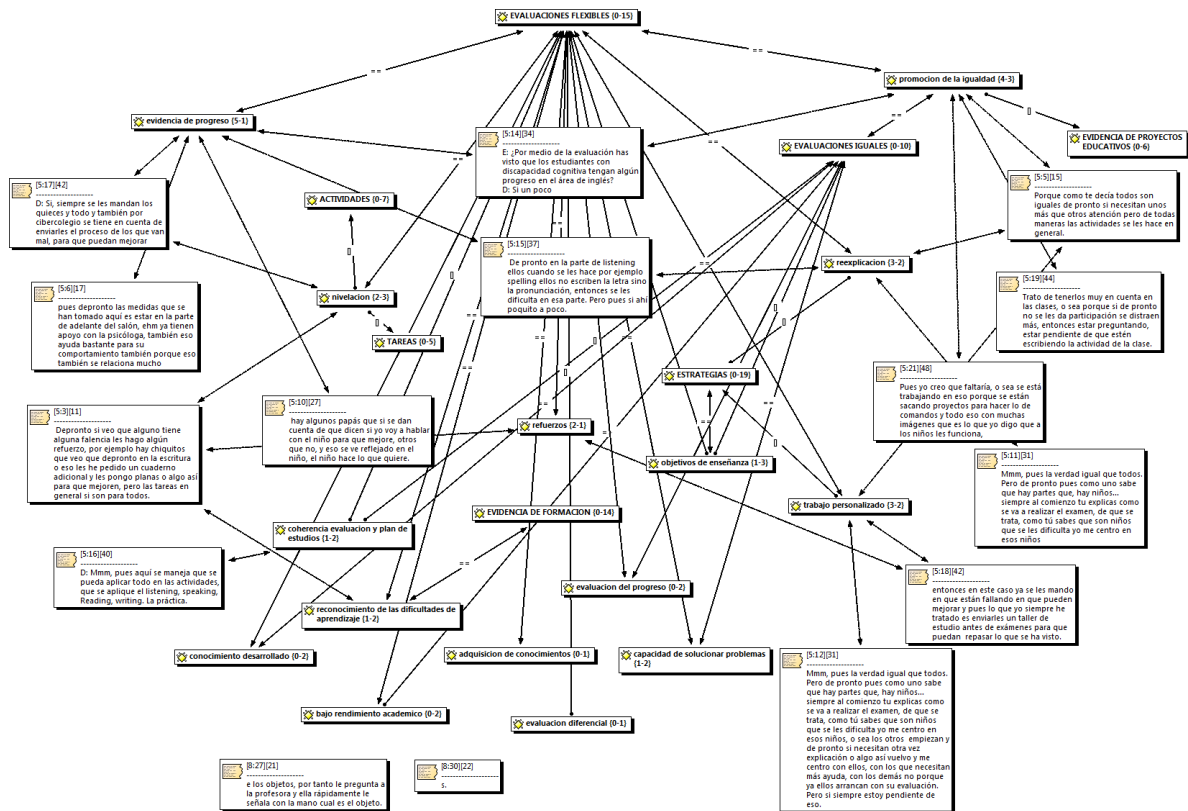




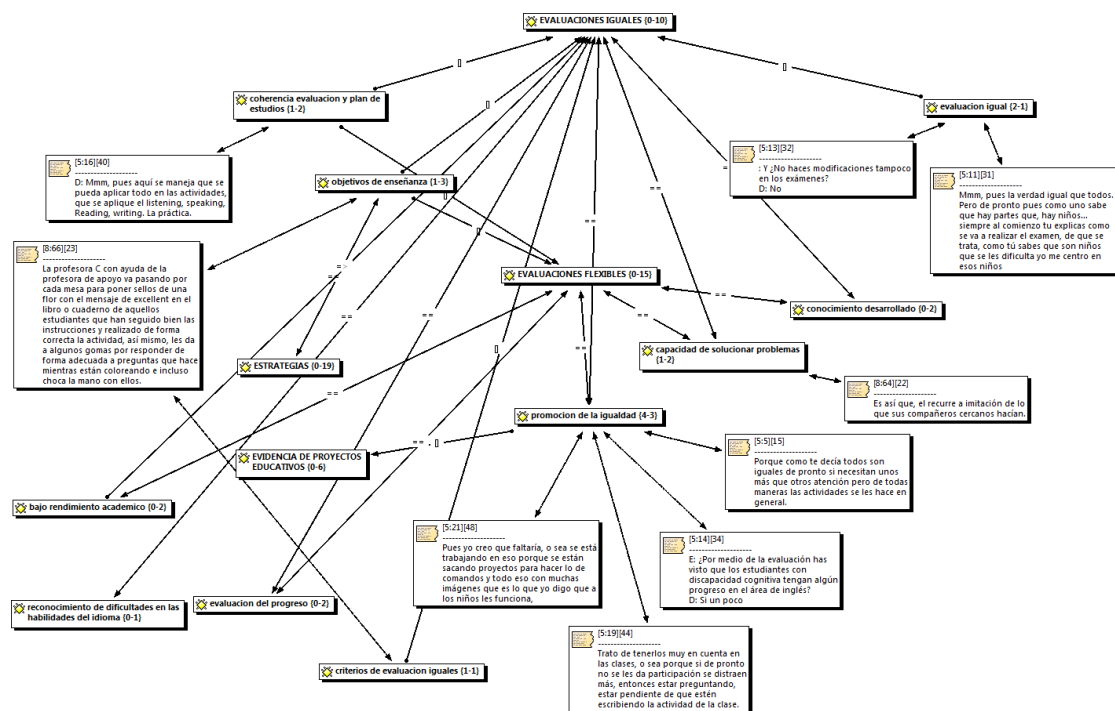
# Anexo D Mapas criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción

## Docente de ingles

### A. Evaluaciones flexibles



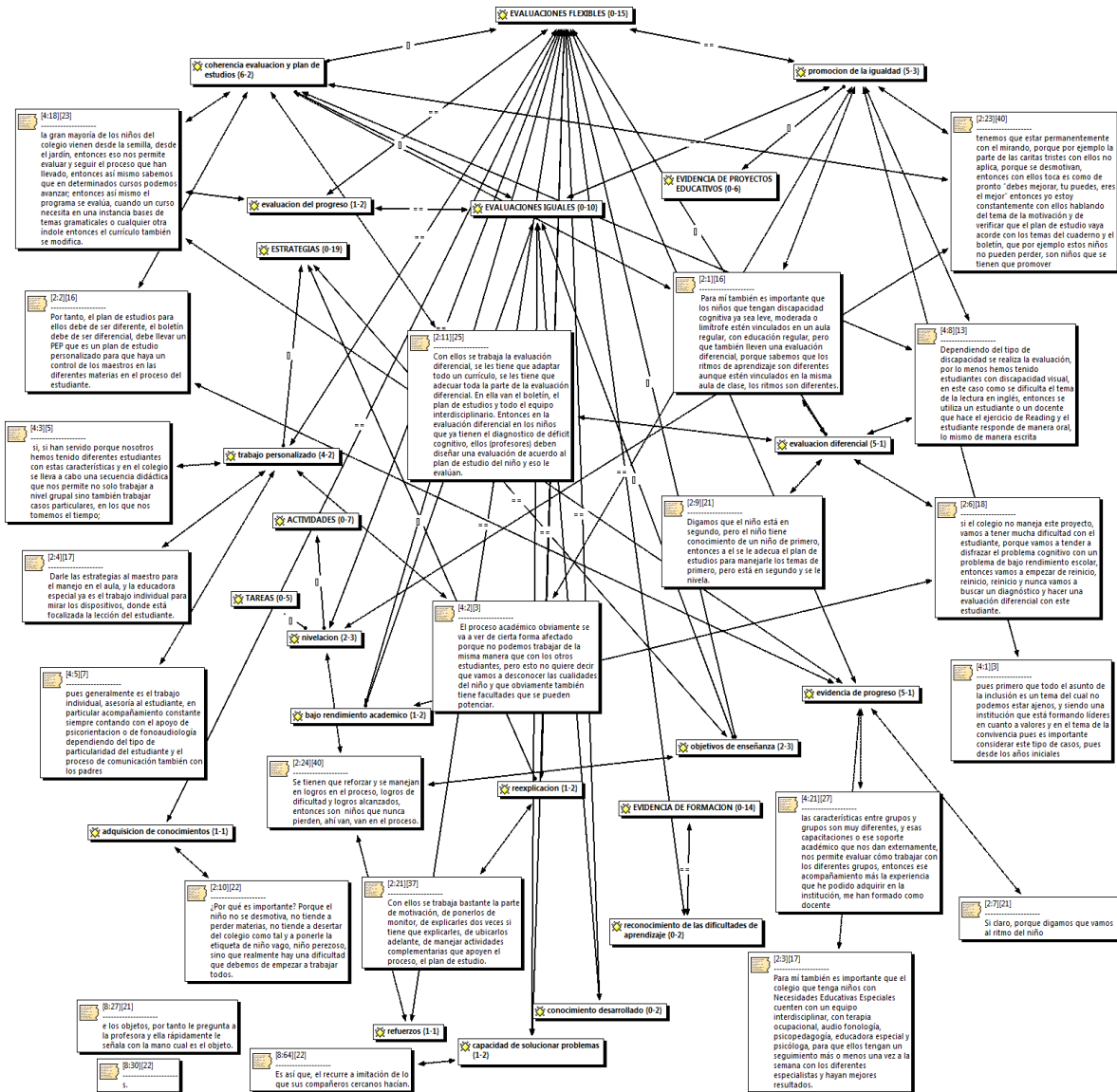
### B. Evaluaciones iguales



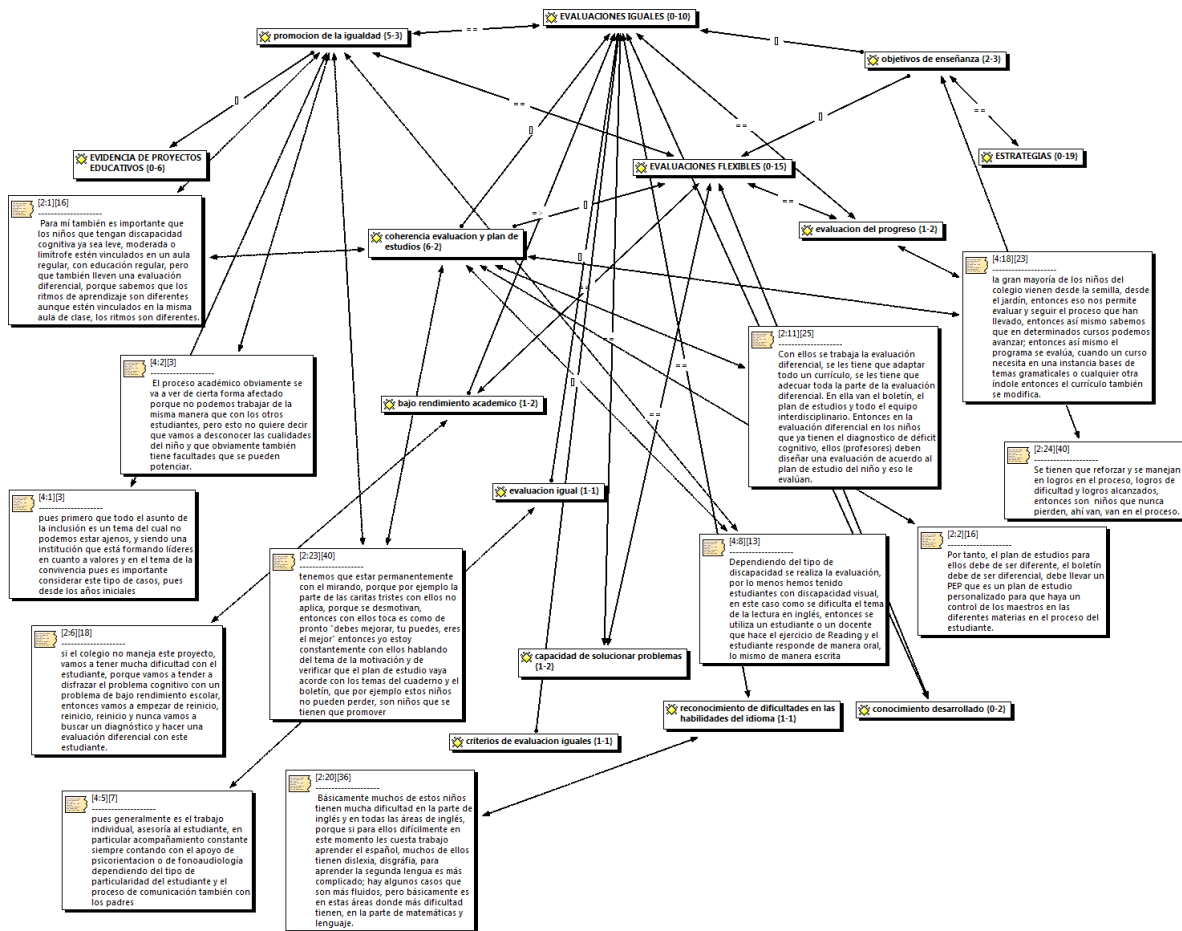


# Personal de apoyo

## A. Evaluaciones flexibles

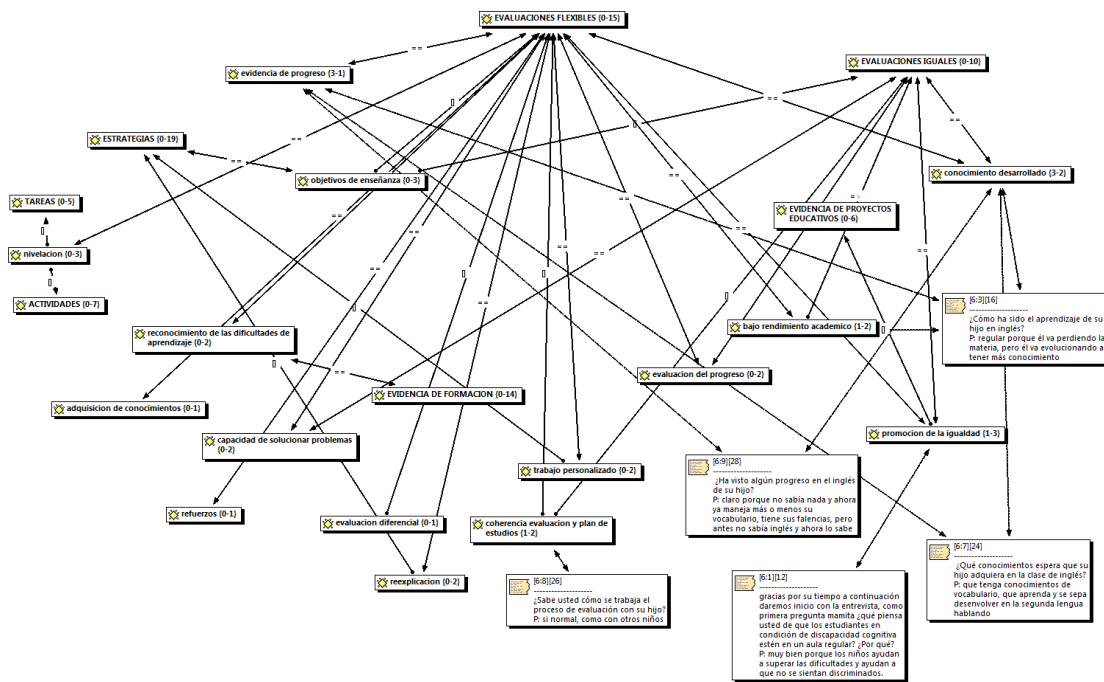


## B. Evaluaciones iguales

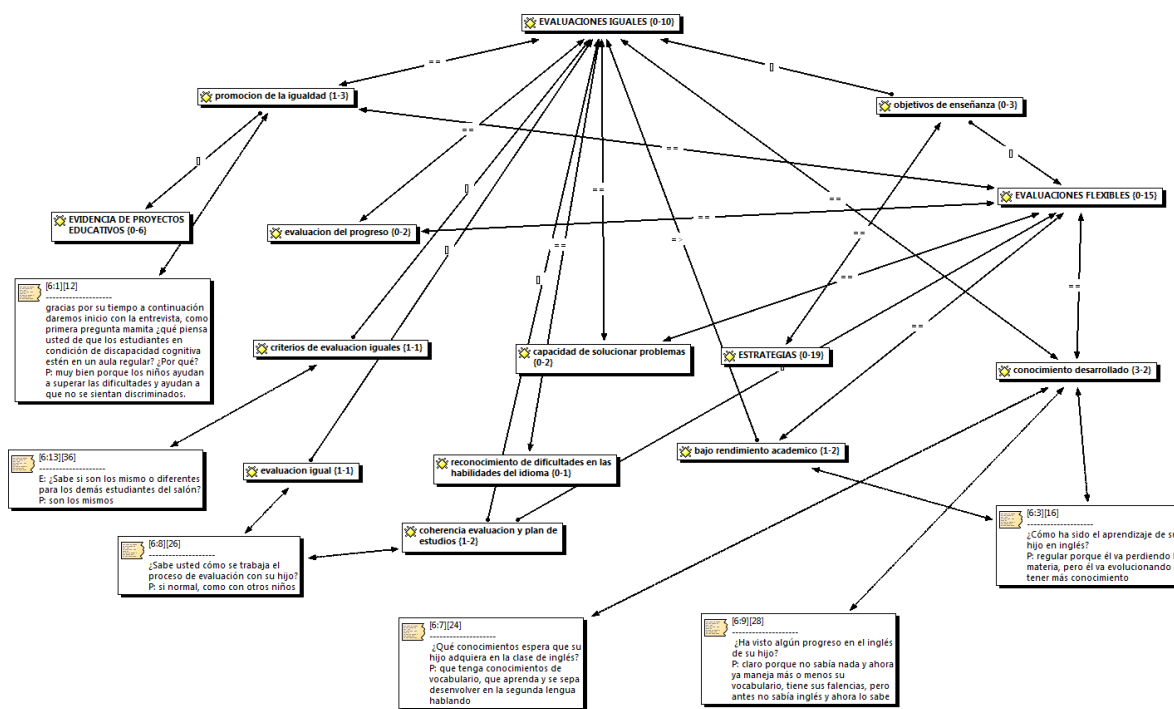


## Padre de familia

### A. Evaluaciones flexibles



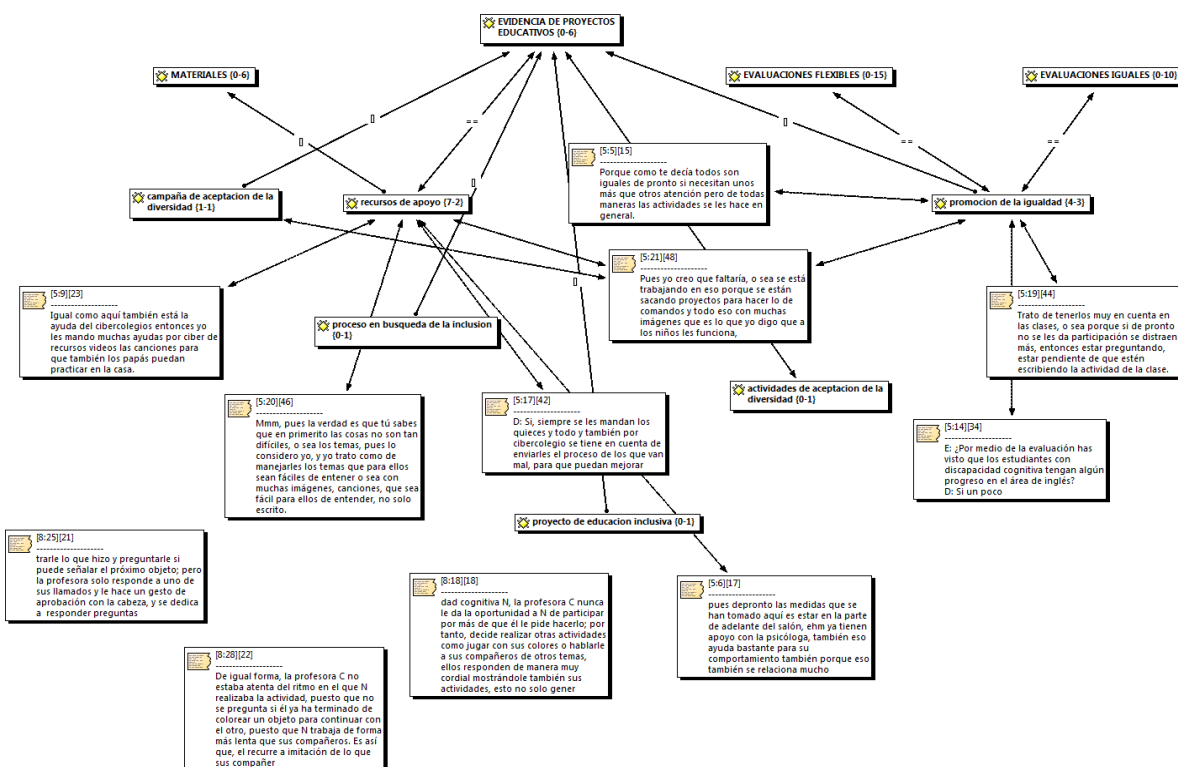
## B. Evaluaciones iguales



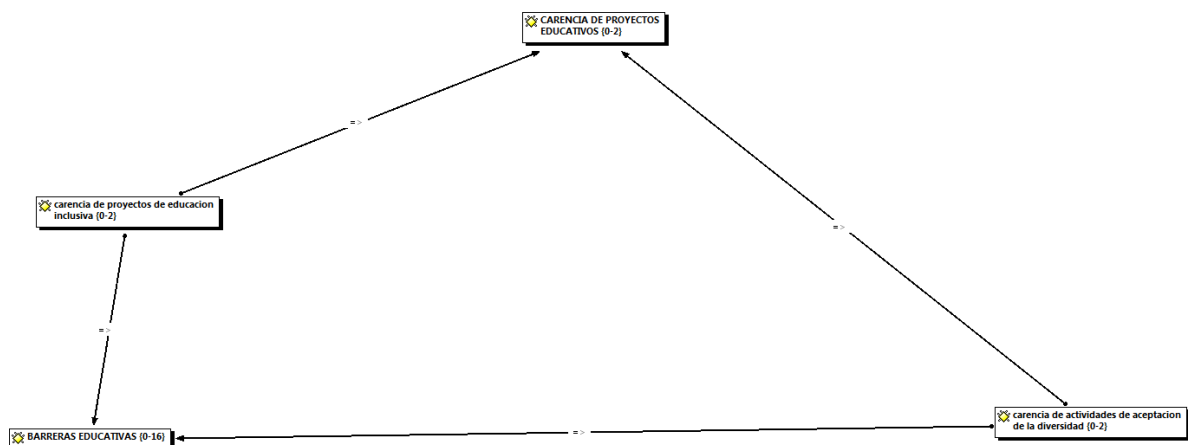
## Anexo E Mapas proyectos educativos de toda la escuela

### Docente de inglés

## A. Evidencia de proyectos educativos

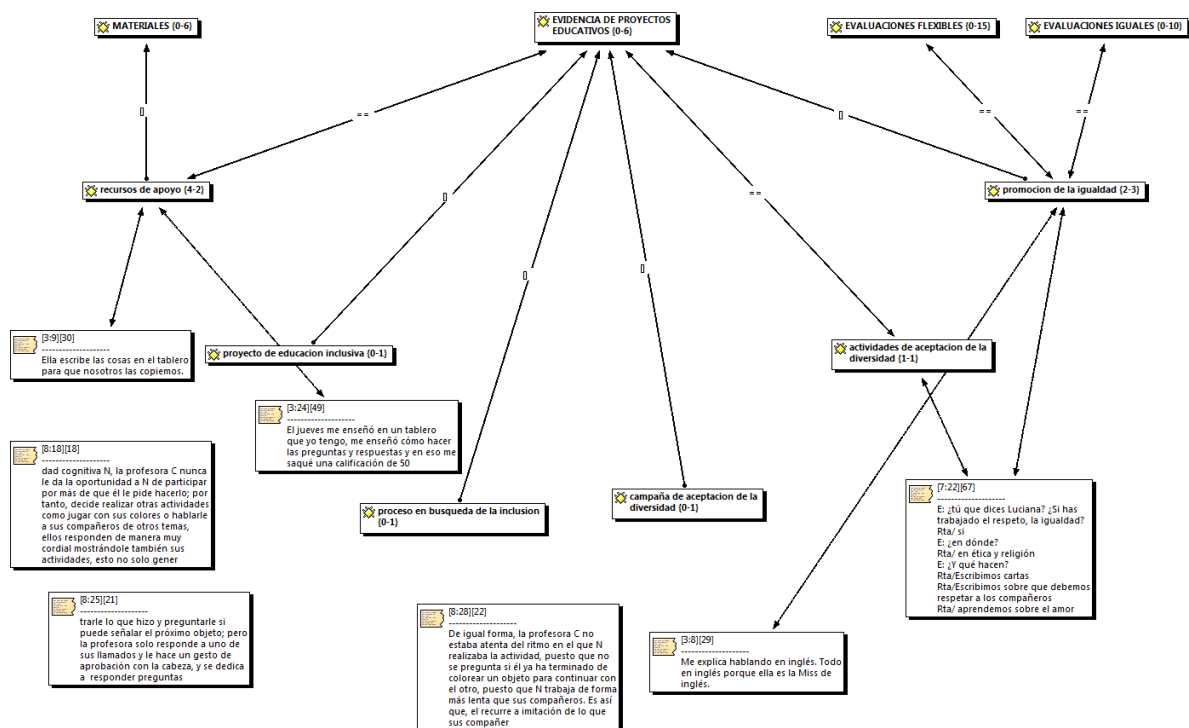


## B. Insuficiencia de proyectos educativos

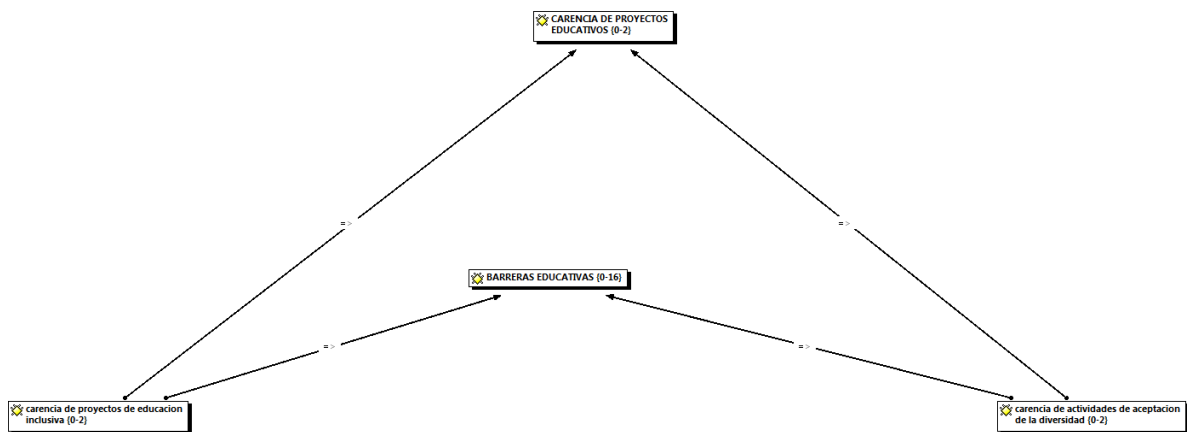


## Estudiantes

### A. Evidencia de proyectos educativos

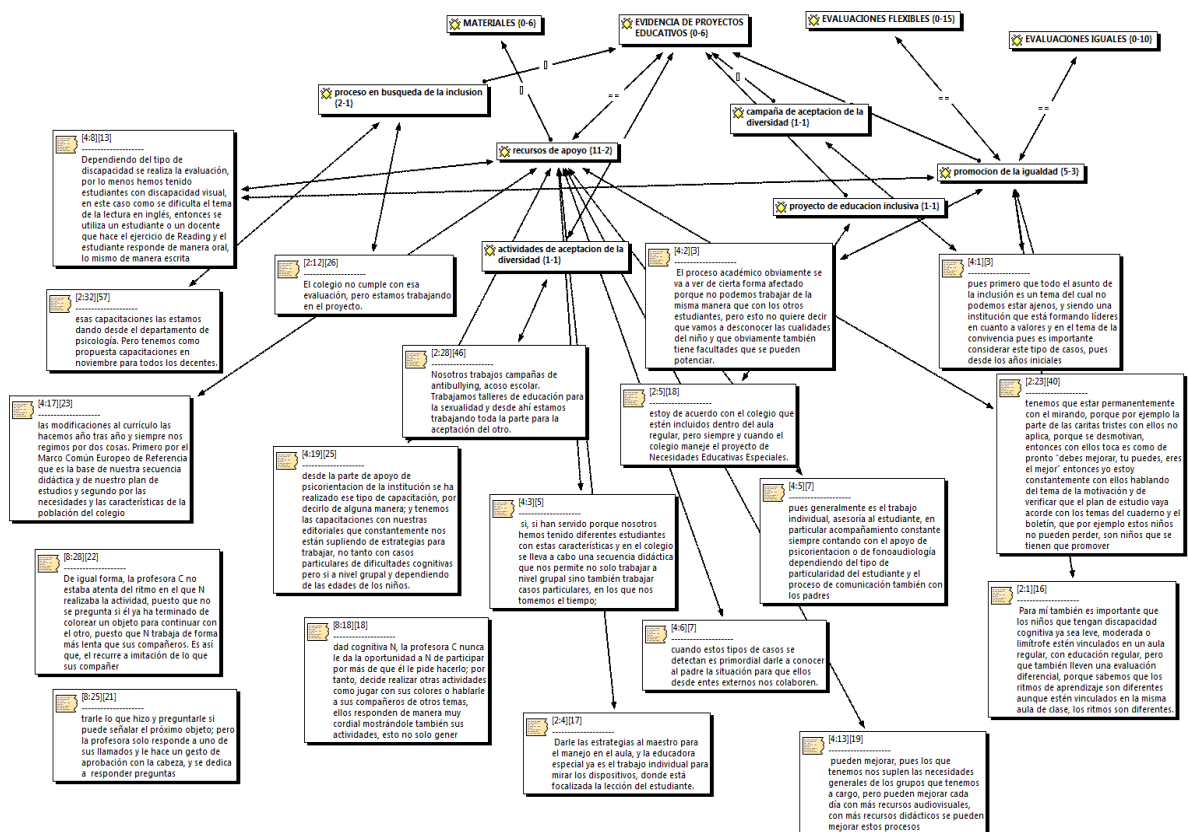


## B. Insuficiencia de proyectos educativos



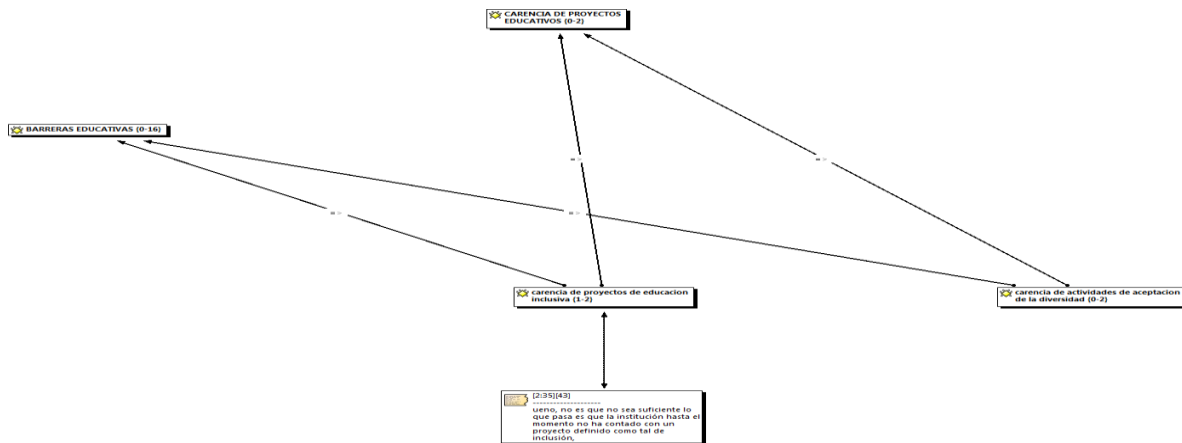
## Personal de apoyo

### A. Evidencia de proyectos educativos



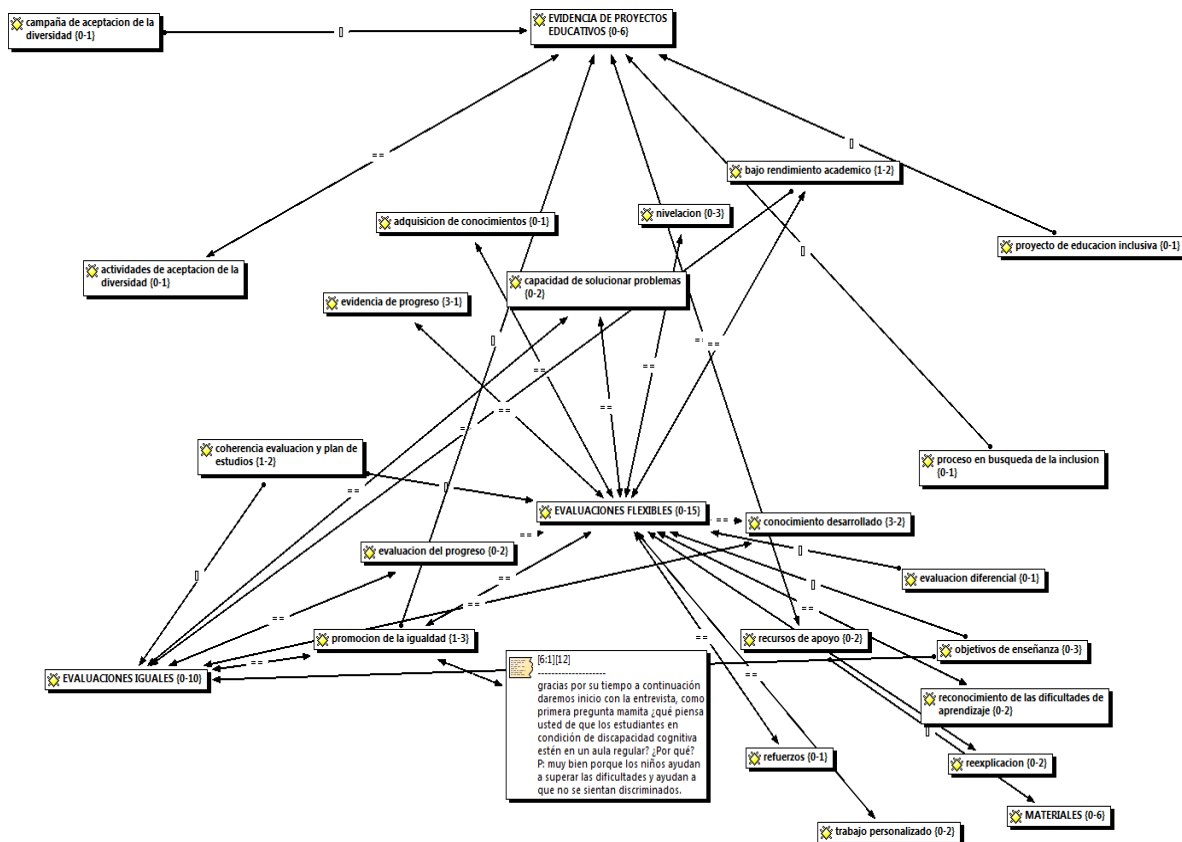


## B. Insuficiencia de proyectos educativos



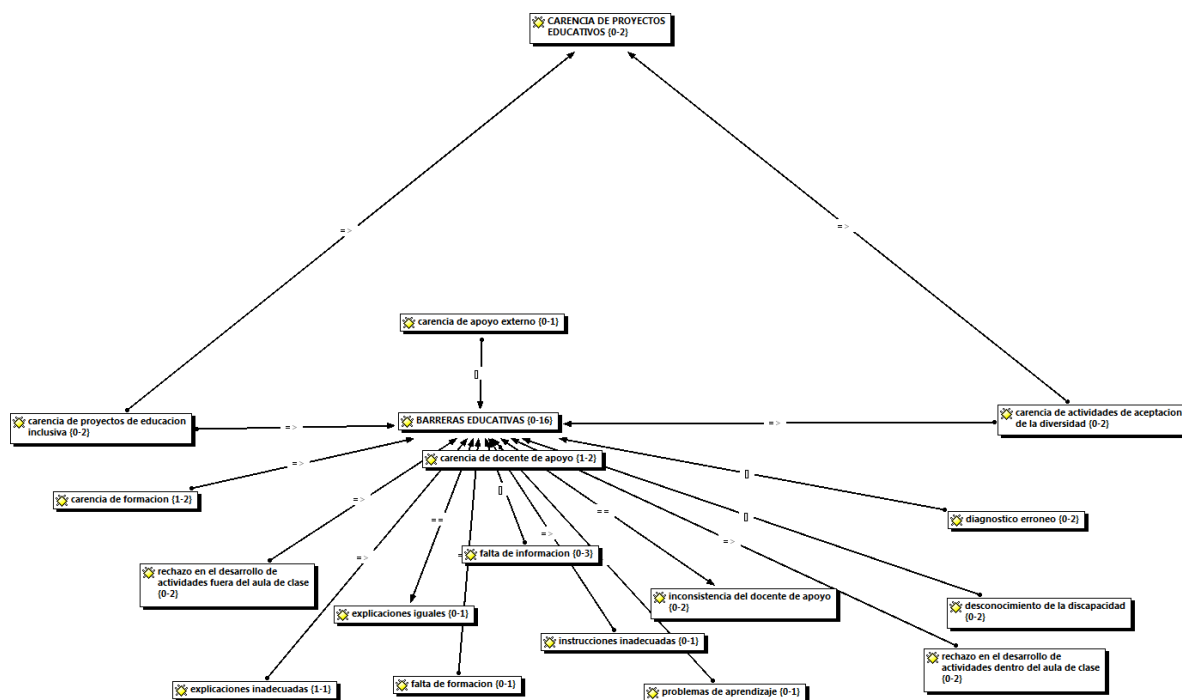
## Padre de familia

### A. Evidencia de proyectos educativos





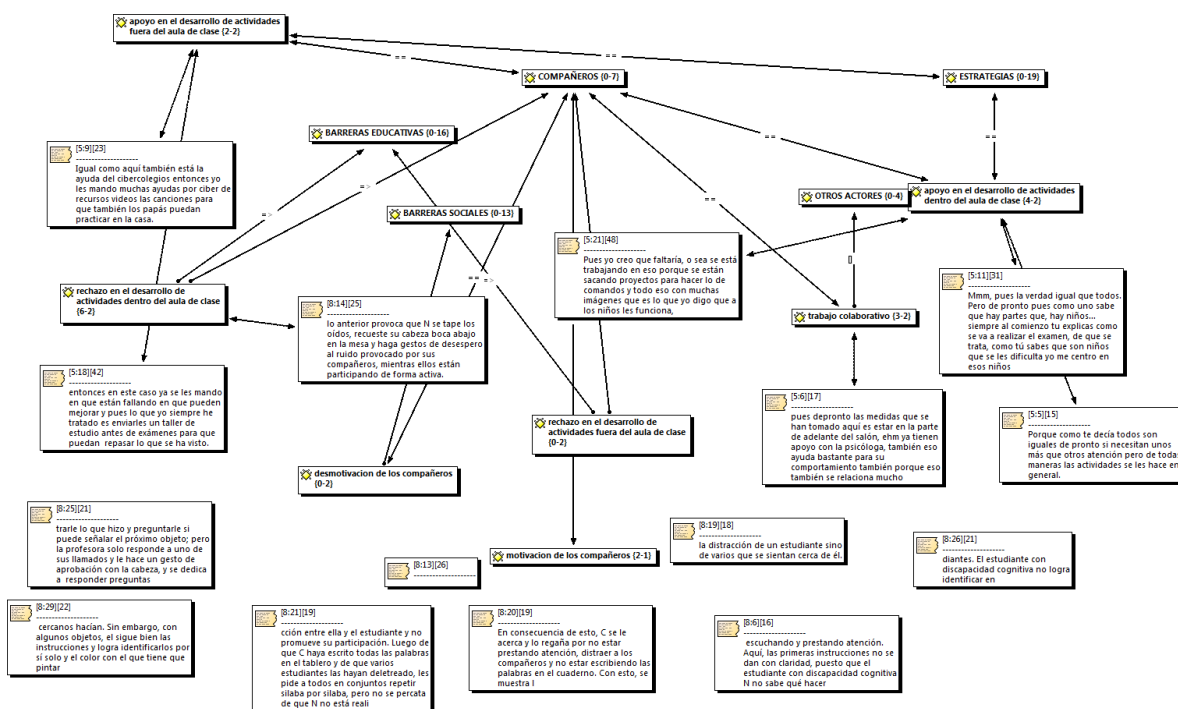
## B. Insuficiencia de proyectos educativos



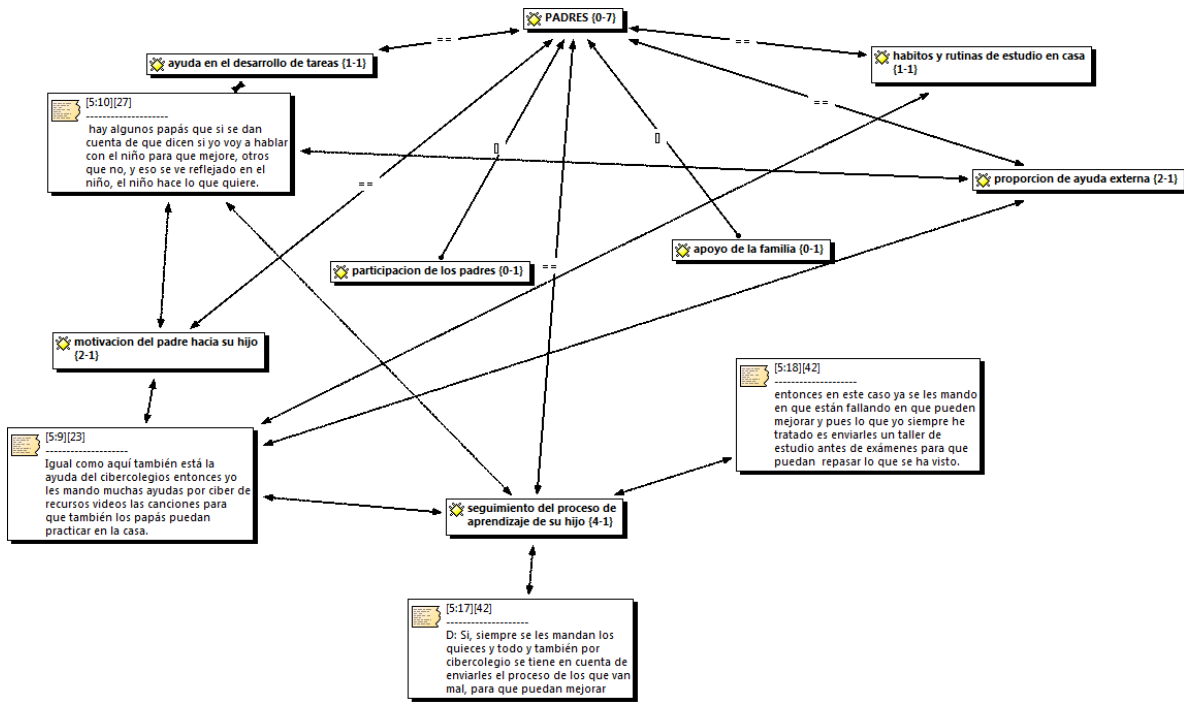
## Anexo F Mapas participación de los padres y la comunidad

### Docente de ingles

#### A. Compañeros

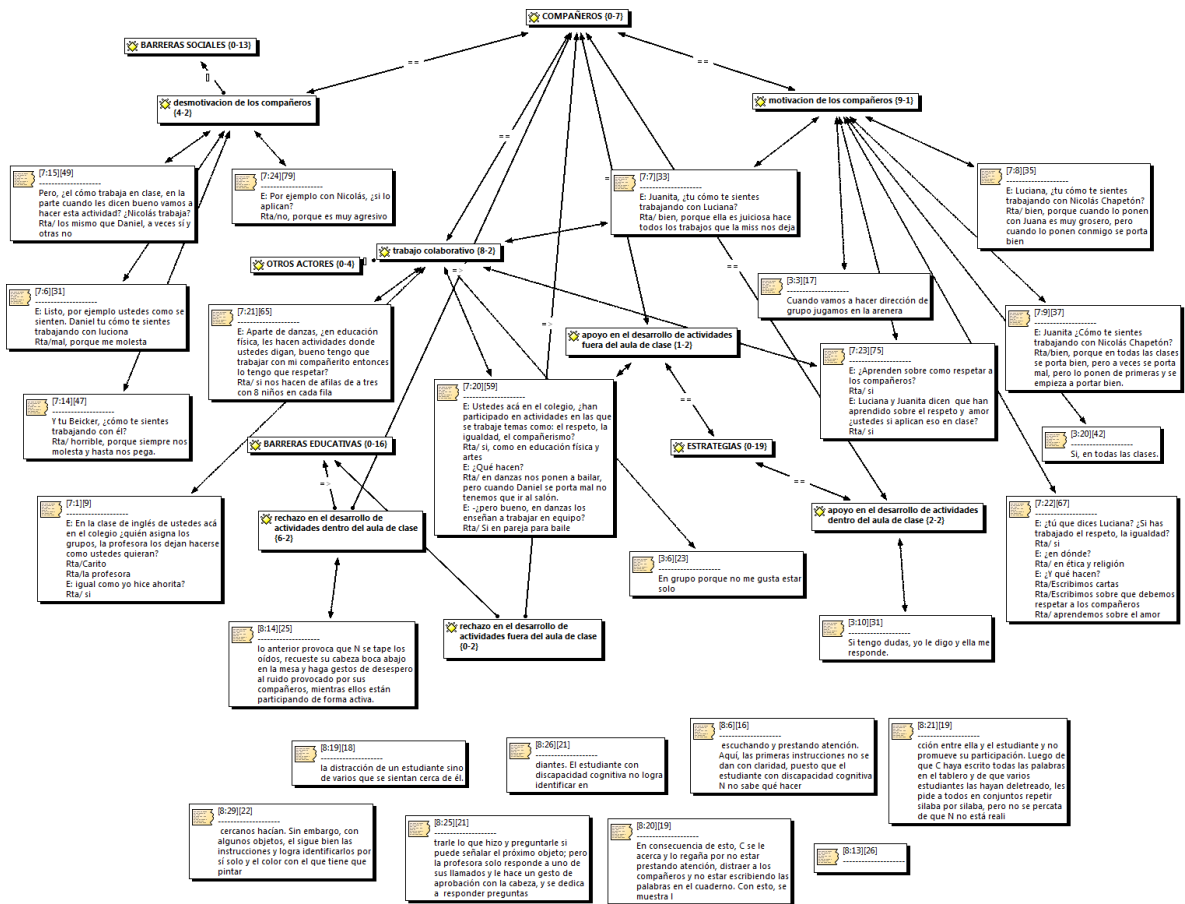


## C. Padres



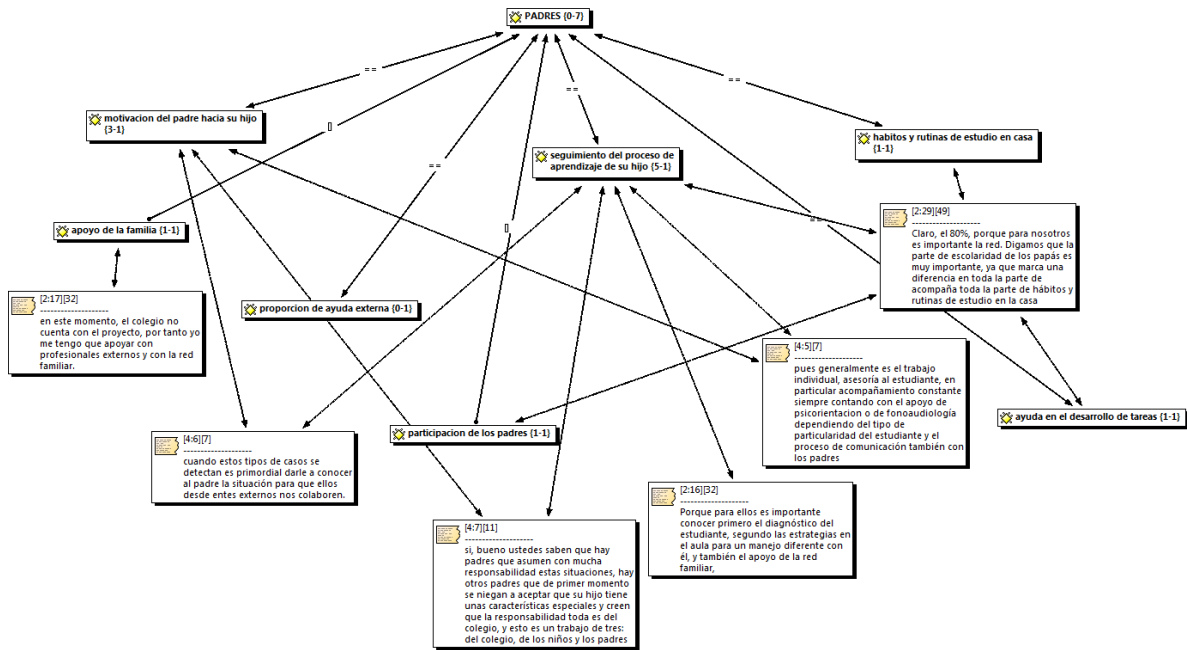
## Estudiantes

### A. Compañeros



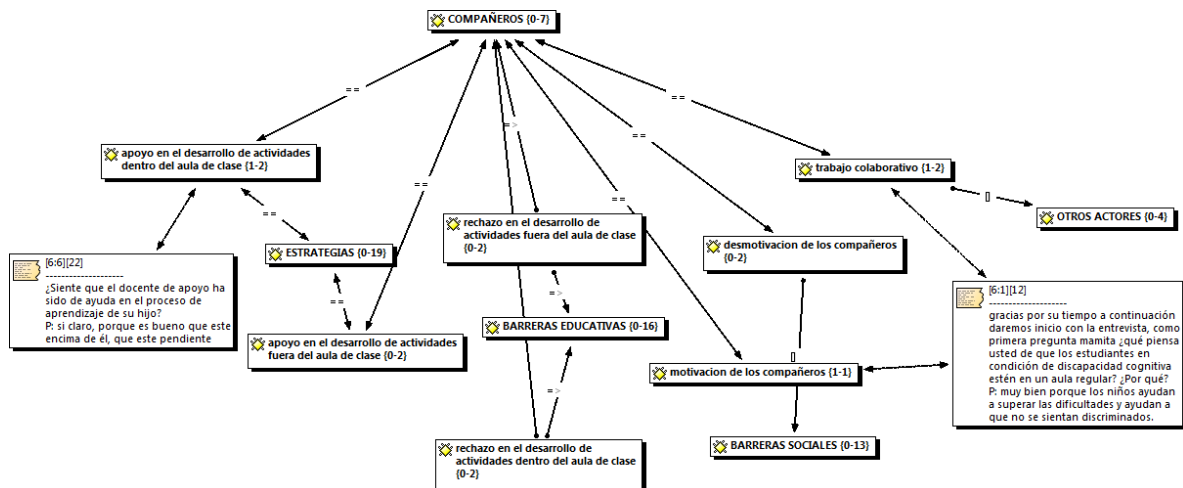


## B. Padres



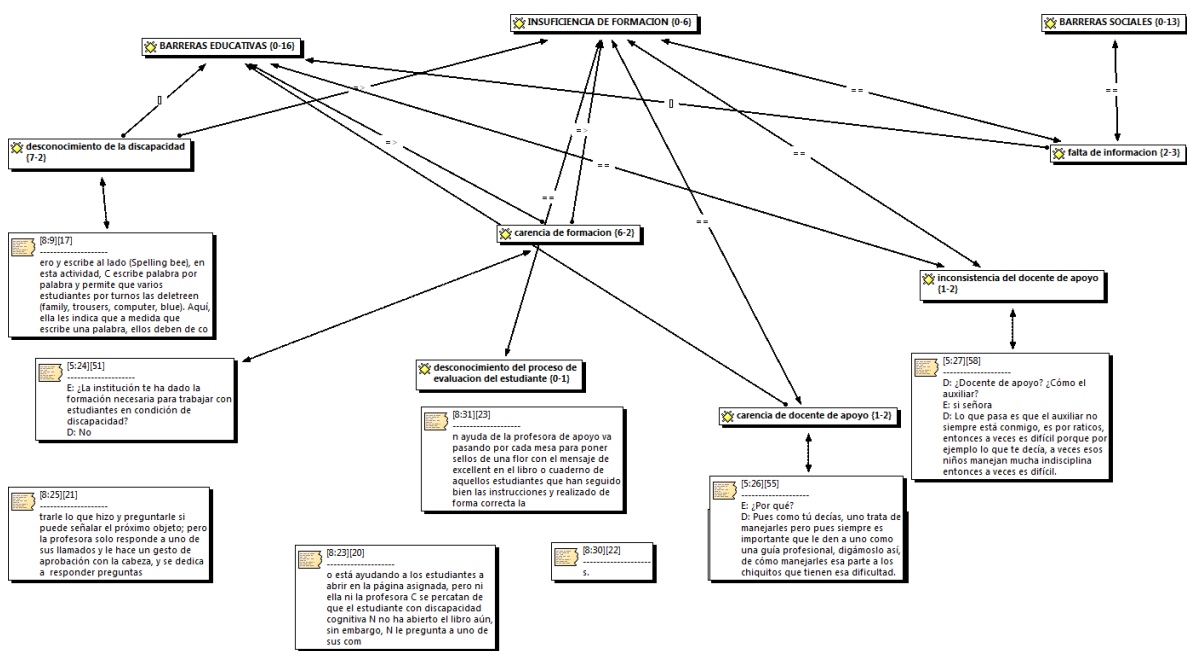
## Padre de familia

### A. Compañeros



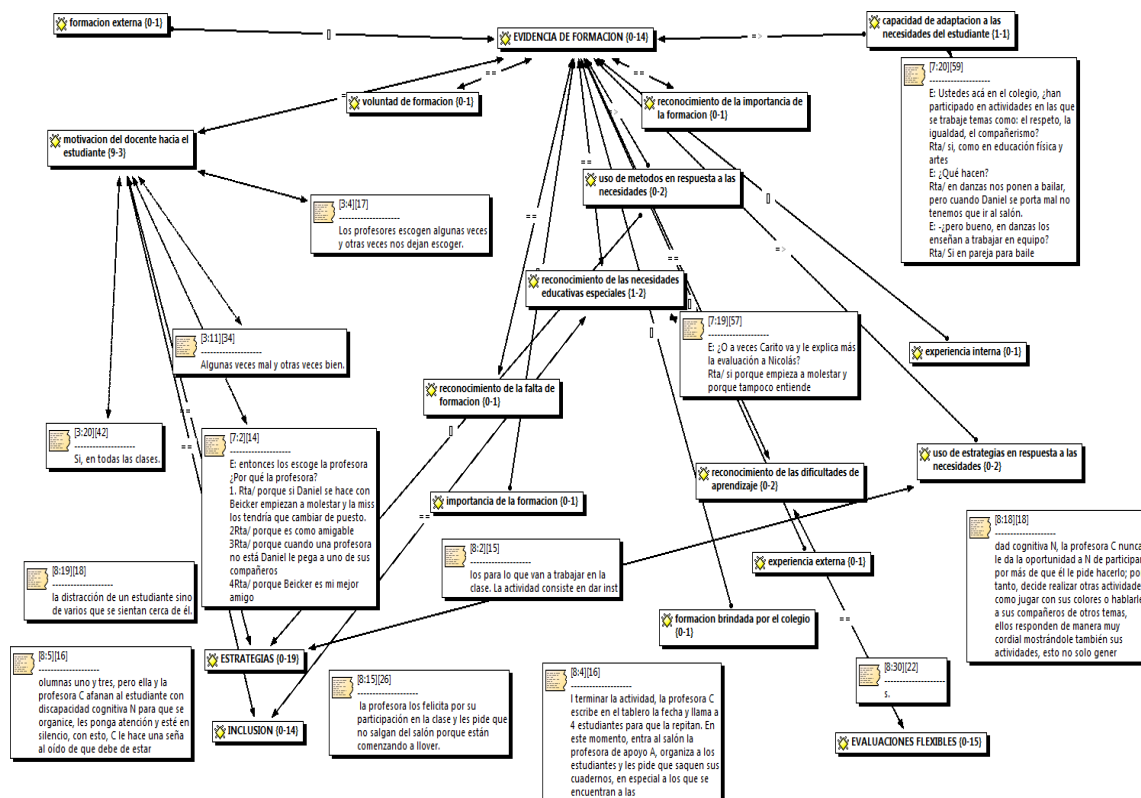


## B. Insuficiencia de formación



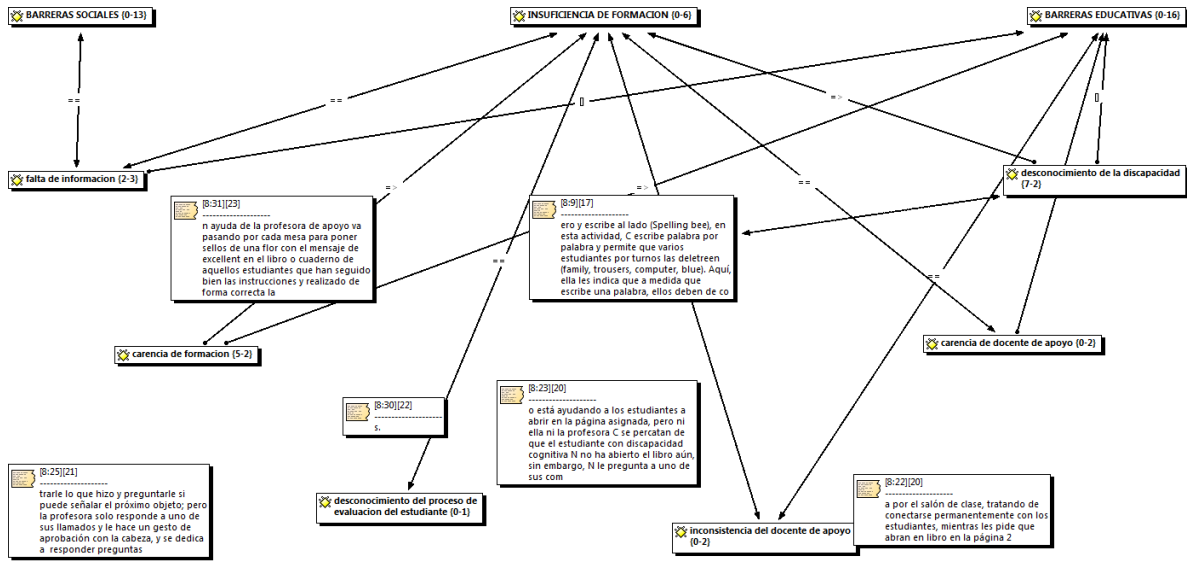
## Estudiantes

### A. Evidencia de formación

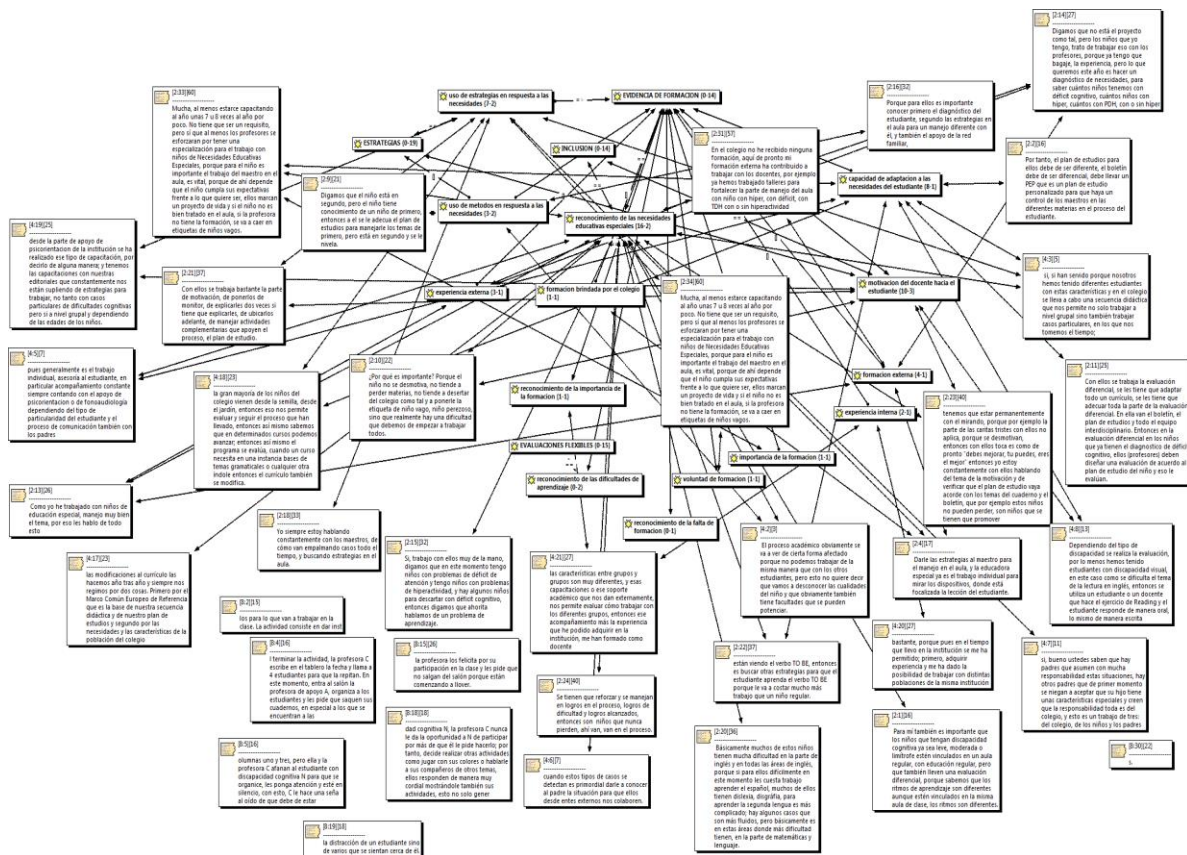




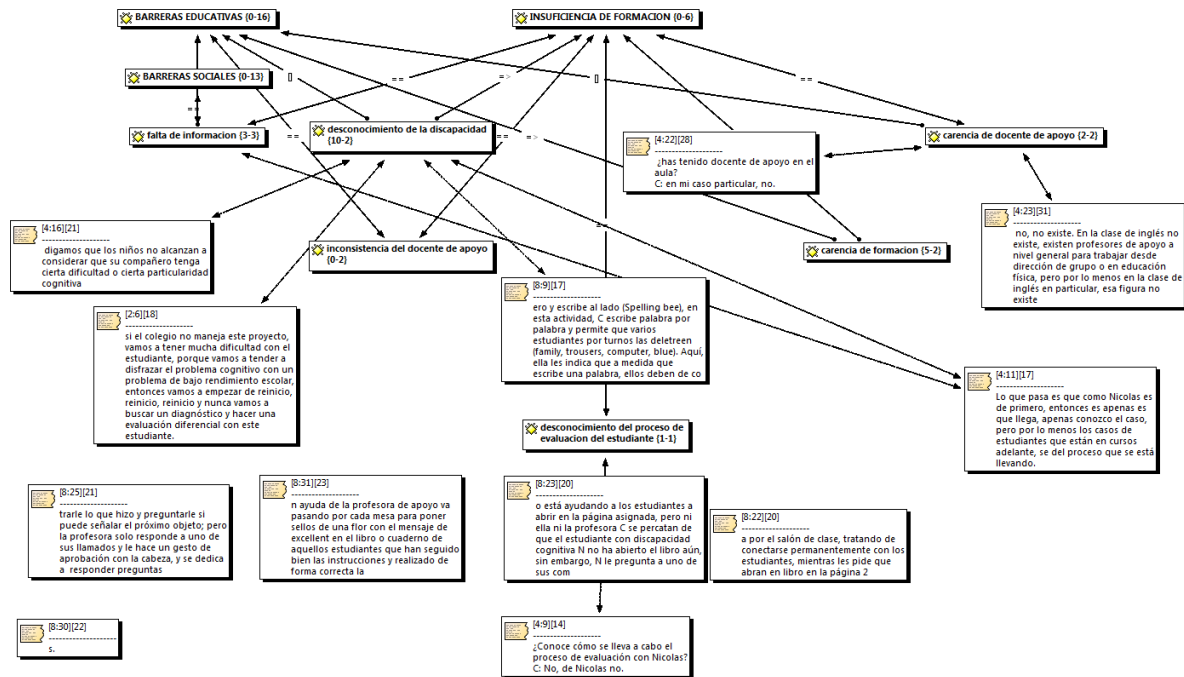
## B. Insuficiencia de formación



## Personal de apoyo A. Evidencia de formación

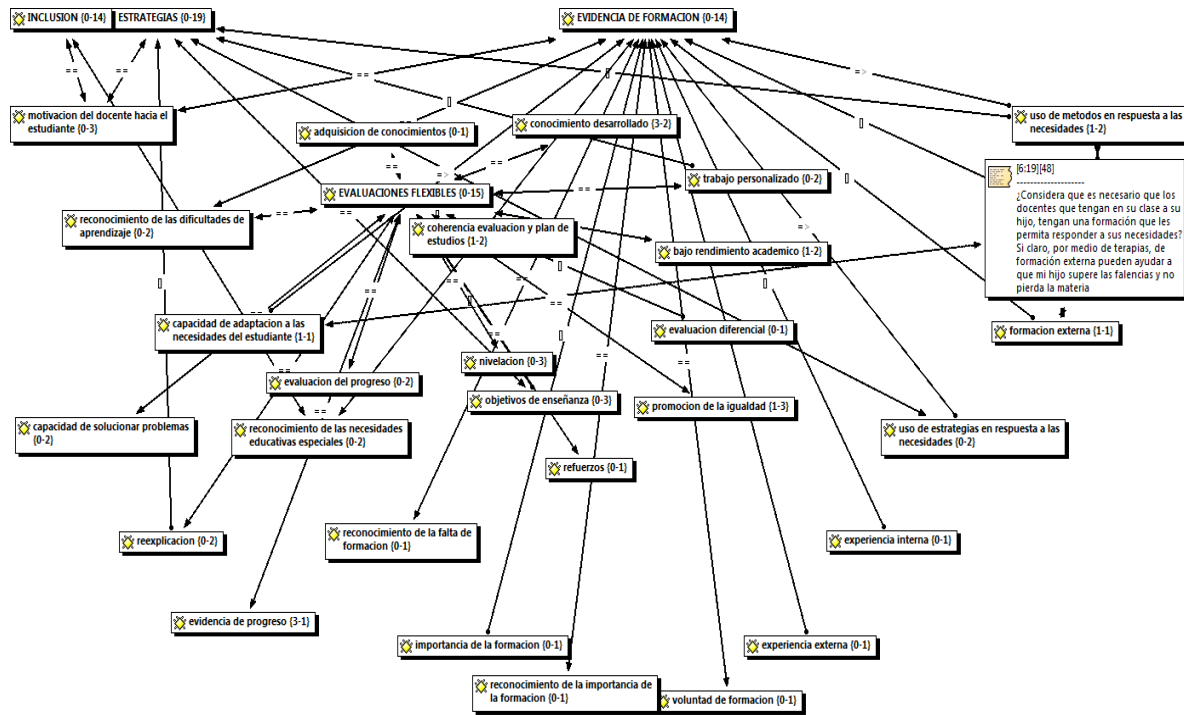


## B. Insuficiencia de formación



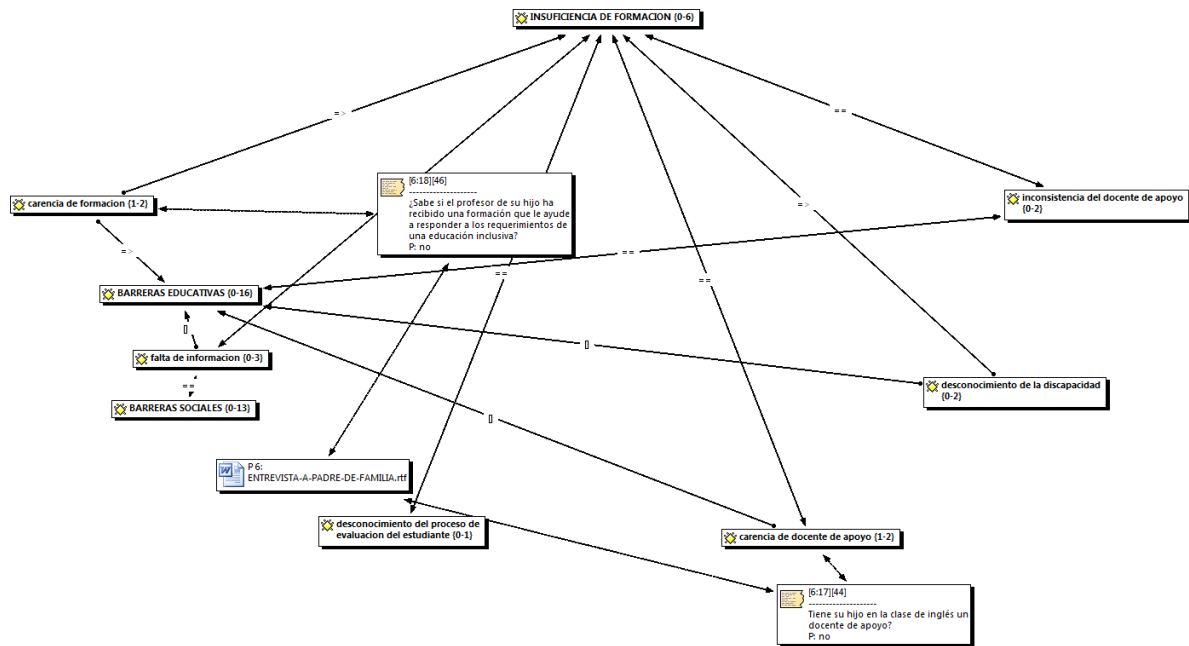
## Padre de familia

### A. Evidencia de formación





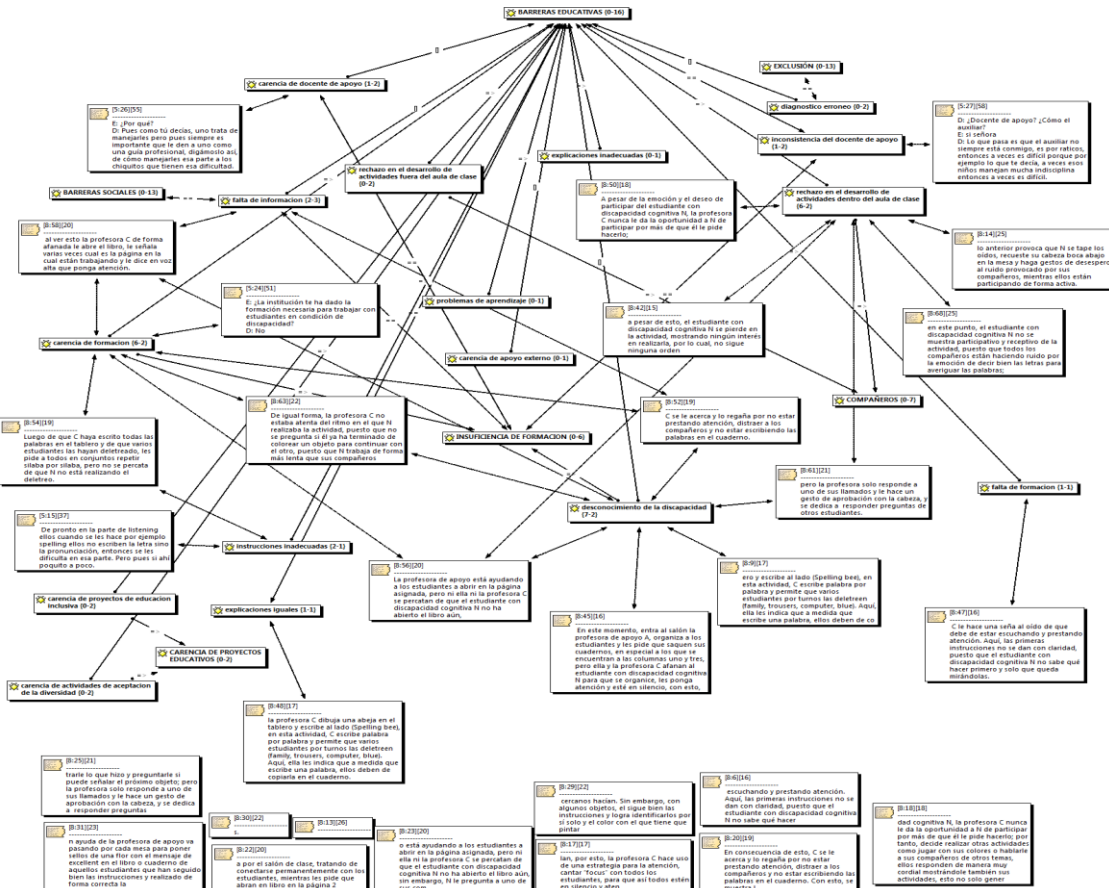
## B. Insuficiencia de formación



## Anexo H: Mapas barreras

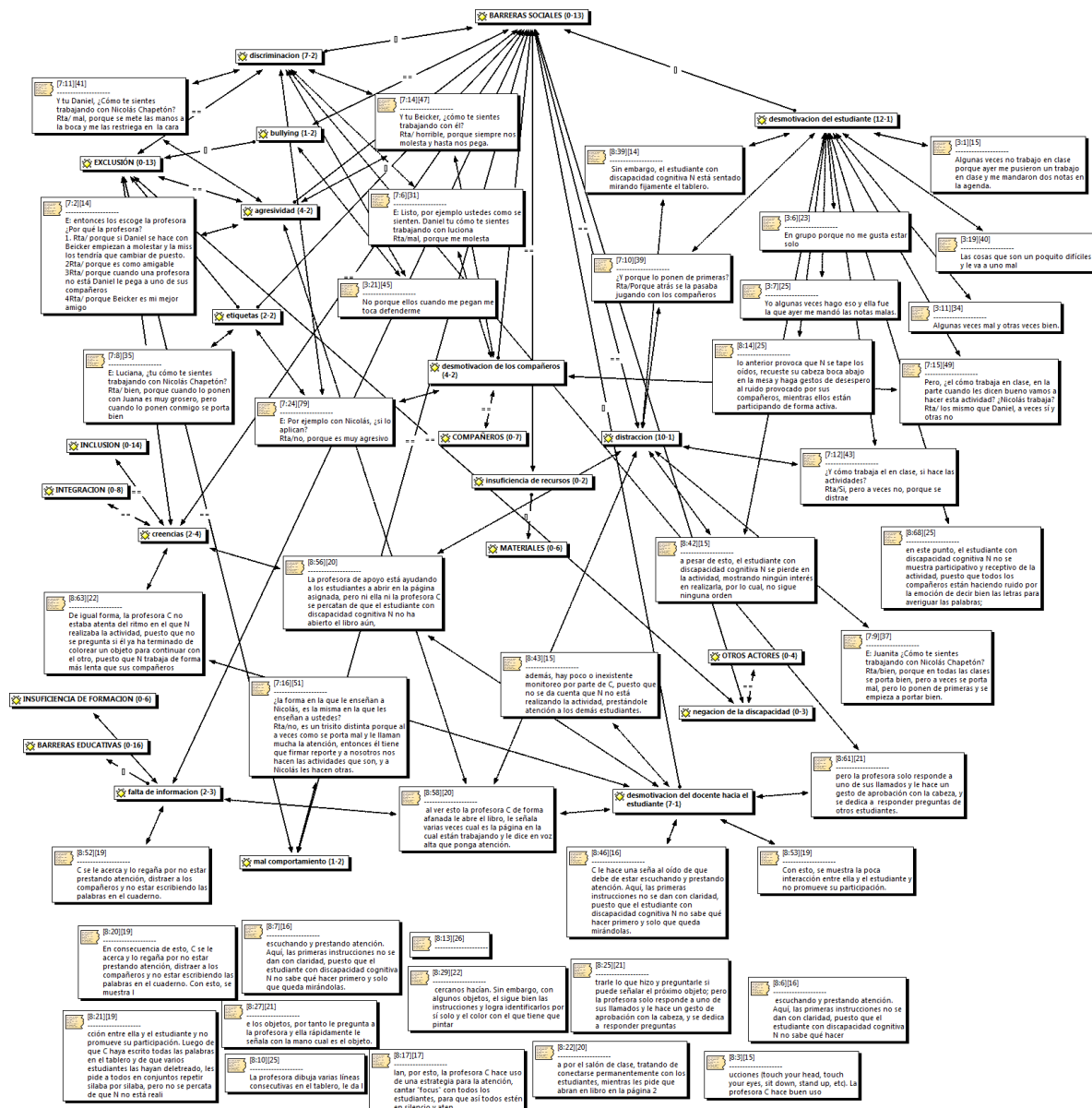
### Docente de ingles

#### A. Barreras educativas



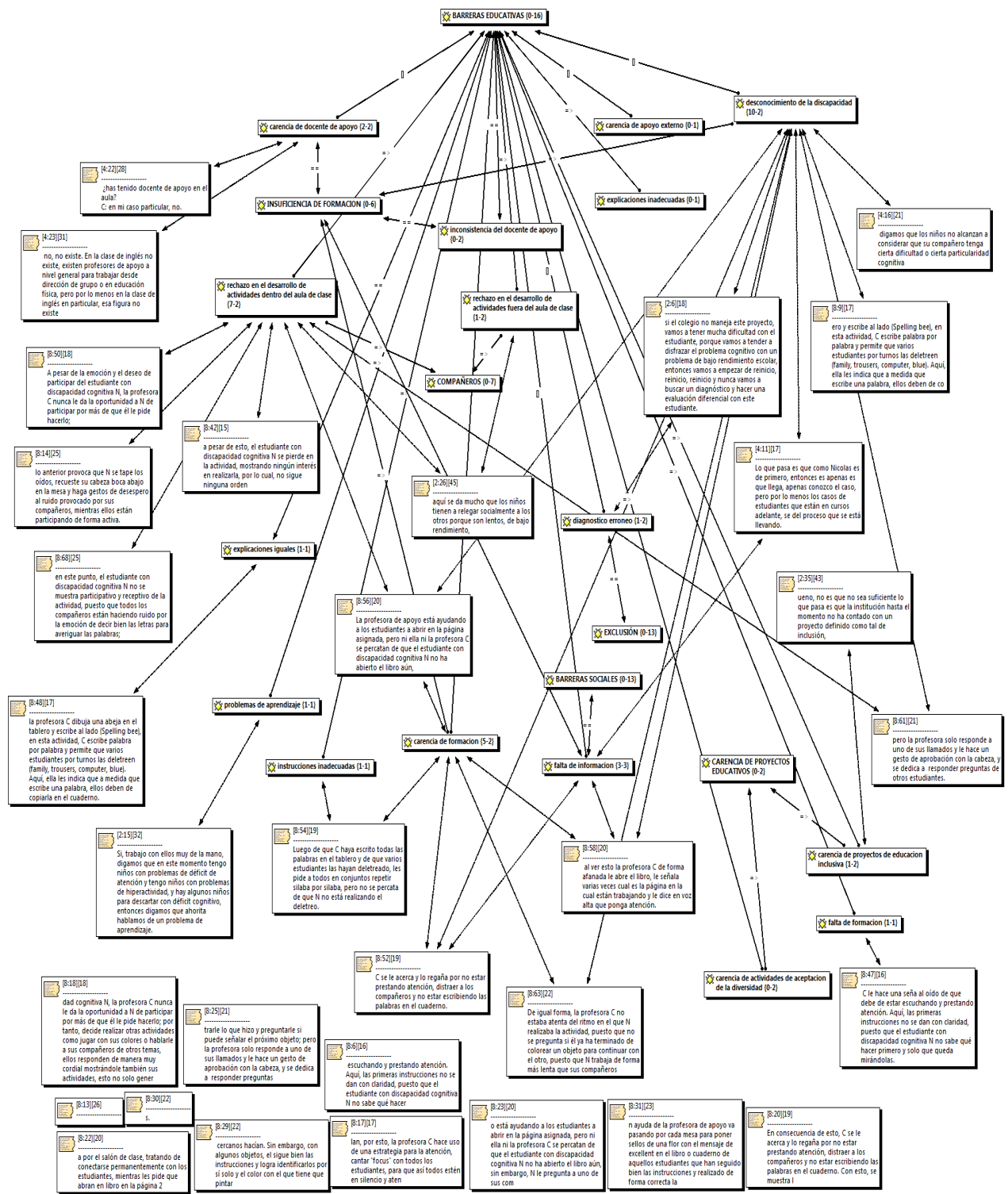


## B. Barreras sociales



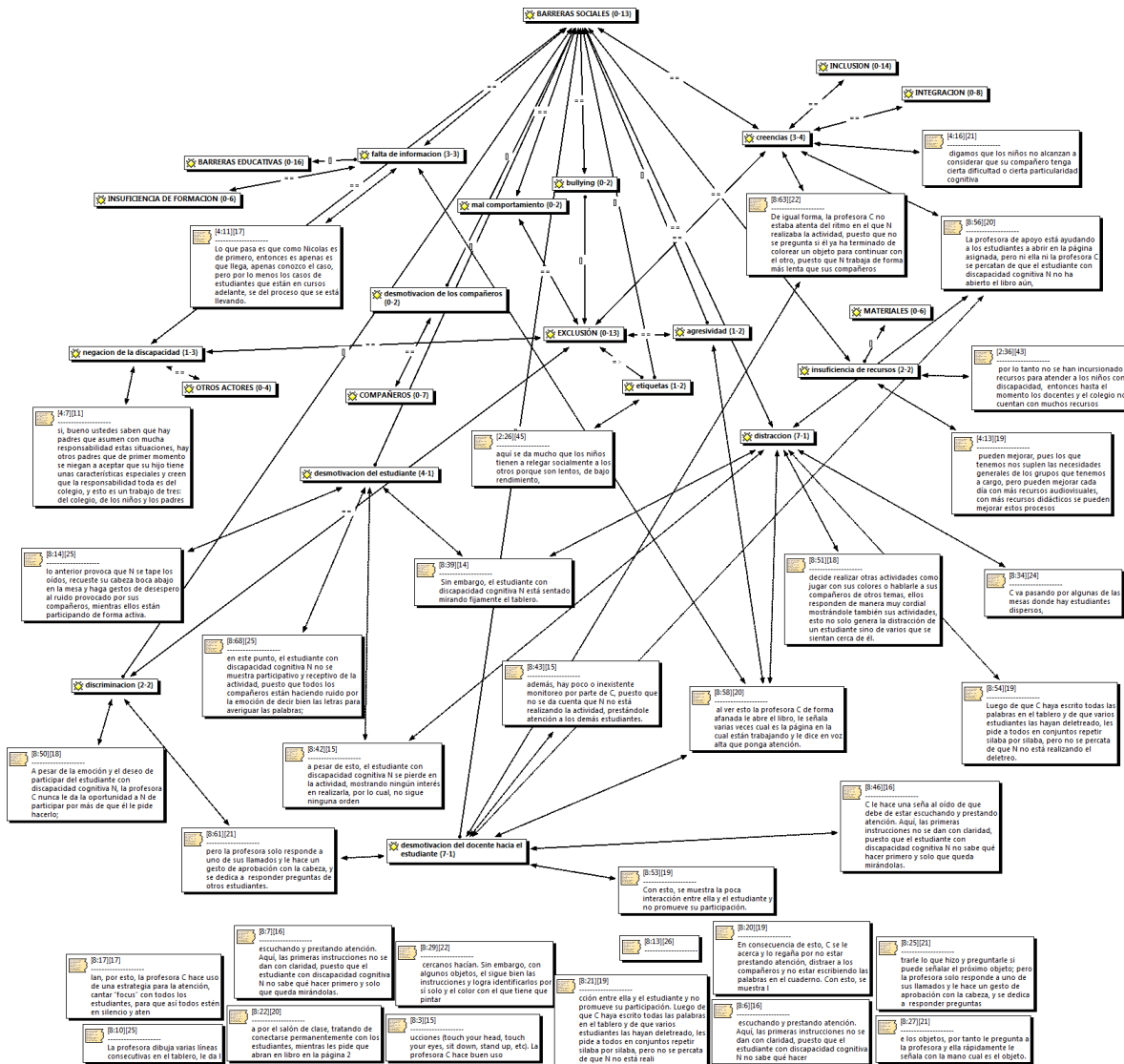
# Personal de apoyo

## A. Barreras educativas



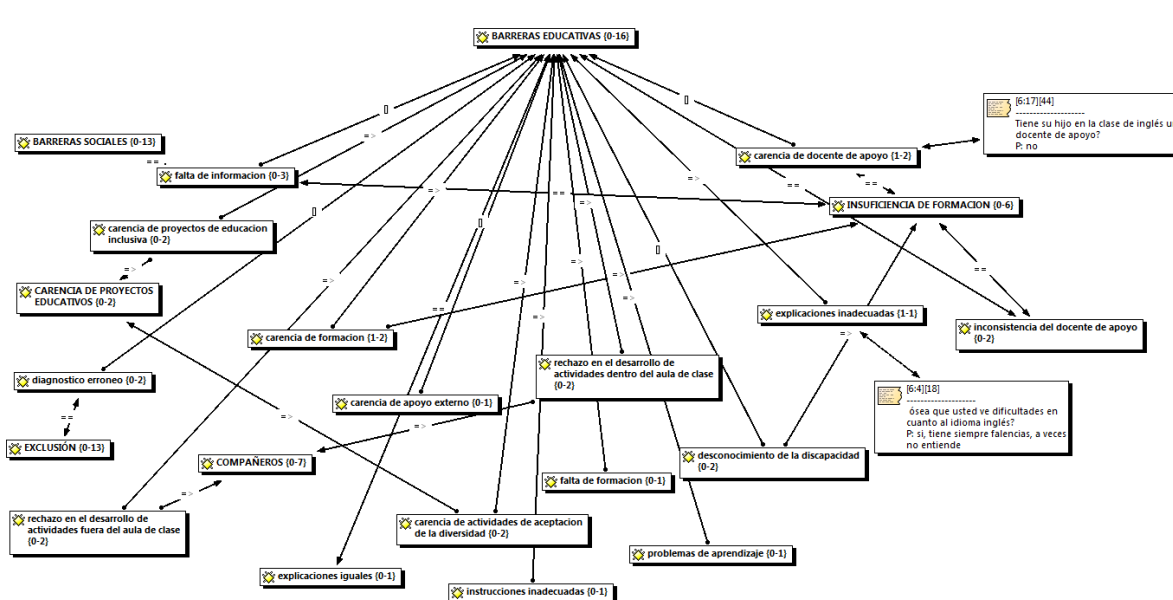


## B. Barreras sociales



## Padres

## A. Barreras educativas



## B. Barreras sociales

