

**INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA POLITÉCNICO
GRANCOLOMBIANO**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES GRUPO DE INVESTIGACIÓN
DE PSICOLOGÍA**

DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE PSICOLOGÍA

**PERCEPCIÓN DE COMPETENCIA EN DOCENTES FRENTE A
PROCESOS DE INCLUSIÓN PARA CASOS DE DISCAPACIDAD
COGNITIVA LEVE- ARTÍCULO DE REVISIÓN**

**INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN COMO REQUISITO
PARCIAL PARA OPTAR AL TÍTULO DE NEUROPSICOLOGÍA ESCOLAR**

PRESENTA:

Adriana Avellaneda Bayona

Ingrid Reay Reay

ASESORA:

Diana Carolina Jurado Bernal

MG. Discapacidad y Dependencia

Febrero 2017

RESUMEN

El presente documento busca hacer una revisión de los elementos asociados a la percepción del docente en los procesos de inclusión para personas en condición de discapacidad cognitiva y las dificultades presentadas para el logro de los objetivos creados desde el Ministerio De Educación Nacional y que se establecen dentro de las políticas y lineamientos de educación inclusiva, los cuales buscan garantizar el acceso y permanencia en las instituciones educativas de población con discapacidad, basados en los principios de equidad y calidad en el servicio educativo para todos en niveles desde preescolar hasta educación vocacional. La metodología es de corte exploratorio desde la revisión documental de 28 documentos. Los resultados de la investigación muestran que tanto en Colombia como en varios países del mundo, existe una mirada negativa por parte de los docentes hacia la inclusión por desconocimiento o temor, lo cual influye en forma directa en su percepción de competencia, comprendiendo este término desde lo cognitivo, motivacional y conductual. Se sugiere realizar estudios de investigación con el objetivo de tomar medidas para la mejora en la prestación del servicio educativo para personas en condición de discapacidad e ir progresando en verdaderos procesos inclusivos.

PALABRAS CLAVE

Inclusión educativa, autoeficacia, docentes, barreras en inclusión, discapacidad cognitiva.

INTRODUCCIÓN

Durante décadas se ha venido trabajando en procesos de enseñanza que favorezcan la participación de la población con discapacidad, estos cambios han permitido avances y mejoras a nivel conceptual y social que favorecen la aproximación a la discapacidad cognitiva no como una deficiencia sino como una condición que supone el respeto a la diversidad y la garantía del derecho a la equidad. Esta transformación tiene inicio en el siglo XVI pero toma fuerza en el siglo XVIII, siendo Francia el primer país en abrir escuelas dirigidas a “deficientes mentales” y demostrar, a través de trabajos e investigaciones, la posibilidad que existía de enseñar y educar a esta población, naciendo de allí la pedagogía terapéutica donde se clasificaron a las personas con discapacidad según la deficiencia, permaneciendo en diferentes escenarios educativos hasta entrado el siglo XX (Cañedo, citado por Parra, 2010).

Más adelante surge una nueva propuesta llamada la tendencia psicométrica desde la cual el francés Alfred Binet crea las etapas de la escala Binet-Simón dejando de lado progresivamente las referencias psiquiátricas, para adaptar este instrumento a los niños en las escuelas; la escala psicométrica permite un diagnóstico rápido de retraso mental, comparando los logros del niño con los de su misma edad lo que supuso un logro muy importante al considerarse que las personas con discapacidad tenían inteligencia y por lo tanto podían aprender (Parra, 2010).

En 1905 surgen las escuelas especiales para personas con “retraso mental” dando paso a la atención educativa especializada y separada de la educación regular, en 1917 la Educación especial es reconocida como un hecho positivo teniendo en cuenta que significó el reconocimiento de la población con discapacidad, a través de la creación de aulas y profesores especializados. Sin embargo, y a pesar de ser un avance significativo, empezó a ser cuestionado toda vez que allí llegaban los estudiantes que eran rechazados o excluidos de la educación regular ya fuera por la condición físico- mental o por problemas de comportamiento (Mikkelsen, 1975).

En 1959 se abre una nueva puerta, “La posibilidad de que las personas con

discapacidad, mal llamados en ese entonces, deficientes mentales, llevaran una existencia tan próxima a lo normal como fuera posible”. Dicho posibilidad quedaría reflejada en la normativa danesa en el año 1959 (Mikkelsen, 1975). Diez años después sería el director ejecutivo de la Asociación Sueca para Niños Retrasados quien profundizara en este principio, formulándolo como: “Hacer accesibles a los deficientes mentales las pautas y condiciones de la vida cotidiana que sean tan próximos como sea posible a las normas y pautas del cuerpo principal de la sociedad” (Nirje, 1969).

Más adelante surgieron los acontecimientos que marcaron un antes y un después en la educación especial. En 1978 aparece el Informe Warnock, el cual reafirmó el significado de “normalización”. Éste, no se enfocó en convertir a una persona con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en “normal”, sino a aceptarlo tal como es, con sus necesidades, con los mismos derechos que los demás y ofreciéndoles los servicios para que pudieran desarrollar al máximo sus posibilidades, dando paso al modelo de inclusión escolar, donde no solo se habló de escolarización, también repercutió en cambios frente a conceptos y terminología que enmarcaban a la población con discapacidad y que solo se prestaba para discriminar, señalar o excluir. (Aguilar, 1991)

En 1994 se deja a un lado el tema de integración y se empieza a trabajar en el modelo de inclusión escolar que iba más allá de tener a un estudiante con discapacidad en el aula, se trataba de generar estrategias que favorecieran y estimularan al estudiante, a ser respetado y tratado como a los demás, esto como respuesta educativa basada en características y potencialidades de cada persona; cambios congruentes con una escuela inclusiva (Blanco, citada por Díaz 2003).

Los antecedentes presentados anteriormente dan cuenta de cómo a través de décadas se han venido transformando los modelos educativos y/o pedagógicos buscando cambiar los imaginarios y el concepto mismo de discapacidad. Los modelos y políticas que han surgido han sido fuente de inspiración para Colombia y para la educación en pro de la garantía de derechos de la población con discapacidad.

No obstante y a pesar de tantos esfuerzos, se siguen encontrando falencias frente al papel que desempeña la institución educativa y el docente en los procesos de aprendizaje. A continuación se mencionarán de manera muy breve la normatividad que apoyan estos procesos de aprendizaje a población con diversidad funcional.

Uno de los documentos que orienta el ejercicio político actual en Colombia, reúne los Objetivos de Desarrollo sostenible (ODS) de Naciones Unidas. El éxito en la consecución de estos objetivos depende en gran medida de los resultados en materia de educación. Los ODS reflejan la importante función que desempeña la educación, al resumir sus metas en el objetivo cuatro “Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. (Organización de Naciones Unidas. Objetivos de Desarrollo Sostenible, 2016)

Este objetivo junto con lo estipulado en la constitución política de Colombia de 1991 donde se indica que todas las personas con discapacidad o aquellas que se encuentren en protección especial, tienen derecho a la educación e igualdad de oportunidades son marco y referencia para el diseño y ejecución de acciones inclusivas. A partir de estos documentos, el gobierno nacional ha trabajado en la elaboración de lineamientos y políticas públicas para la discapacidad llevando a Colombia a ser parte de las naciones comprometidas con los procesos de inclusión.

En consecuencia con lo anterior, el Plan Decenal actual 2006 -2016, ubica a las personas con discapacidad en condición de vulnerabilidad y contempla para su atención, la garantía al derecho a la educación con equidad (Ministerio de Educación Nacional. Colombia Aprende, 2009). Para ser más específicos, el Artículo 366 de 2016 no solo garantizan la inclusión de esta población, también refiere cuáles son los apoyos en cuanto a recurso humano e infraestructura con los que deben contar una institución que tenga a su cargo población con discapacidad.

Ahora bien, entre 2007 y 2011, el Ministerio de Educación Nacional comenzó entonces a salir del paradigma anterior, el de integración y las Necesidades Educativas Especiales (NNE), para examinar otros grupos poblacionales, en particular los grupos

étnicos, que requerían una atención particular teniendo en cuenta los resultados de estudio. La expresión “necesidades educativas diversas” (NED), que comenzó a ser utilizada en 2011, se convirtió en el símbolo de transición entre los dos paradigmas, ya que no sólo evidenciaba la importancia de atender a los estudiantes con discapacidad (Morente, 2007), sino también respondía a los principios de diversidad propios de la educación inclusiva. (Blanco, citada en Díaz, 2003)

Uno de los avances que muestra Colombia en cuanto al tema de Inclusión es la creación en el año 2004 del Portal Colombia Aprende como punto de acceso y encuentro virtual de la comunidad educativa colombiana, donde se disponen contenidos y servicios de calidad que contribuyen al fortalecimiento de la equidad y el mejoramiento de la educación del país. Allí se encuentran siete documentos que orientan al docente en términos de estrategias de enseñanza y evaluación, facilitando herramientas orientadoras que buscan favorecer el aprendizaje de la población con discapacidad. Con esta información conceptual la Secretaría de Educación de Bogotá tiene como principal objetivo vincular al sistema educativo a niños, niñas y jóvenes con diversidad funcional. En el último boletín estadístico en cuanto al sector educativo en Bogotá la SED ofreció en el año 2013, 1.763 cupos en colegios oficiales y 127 en contrato, para población con necesidades especiales en aulas especializadas (Ministerio de Educación, Colombia Aprende, 2009)

Ahora bien, revisando datos del sector educativo, el análisis de la población con necesidades educativas diversas matriculada en el sector oficial, muestra un predominio de la discapacidad cognitiva del 67% del total de niños y jóvenes incluidos en aulas regulares. La localidad que concentra el mayor número de casos es Rafael Uribe Uribe y le siguen las localidades de Ciudad Bolívar, Suba, Kennedy y Engativá (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013).

Teniendo como base este panorama y los antecedentes antes descritos, el presente artículo tiene como objetivo hacer una revisión teórica de la percepción de competencia del docente al enfrentarse a procesos de inclusión educativa teniendo en cuenta que, de acuerdo con la normativa legal actual, la población con discapacidad tiene el mismo

derecho a la educación que cualquier persona, y la percepción del docente frente a esta situación puede ser determinante en el éxito o fracaso del proceso. Como objetivo específico se define identificar los elementos que pueden dificultar o favorecer la competencia del docente al enfrentarse a casos de inclusión.

Estos objetivos están planteados a partir de la hipótesis inicial según la cual el docente actual no conoce el modelo de inclusión escolar de manera que su percepción de eficacia en el acompañamiento de la enseñanza en personas con discapacidad cognitiva en aula regular se ve significativamente limitada.

MARCO TEÓRICO

La primera revisión que se aborda en este estudio hace referencia a la comprensión de la discapacidad la cual “incluye a personas con deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, a largo plazo” (Organización de Naciones Unidas, 2005) y los aspectos que conlleva esta expresión a nivel social, político y educativo. A partir de esto, el término de diversidad funcional intelectual se acuña en el marco de los diálogos en torno a la lucha por la dignidad del ser humano en el año 2005 en el “Foro de vida independiente” en España el cual contiene en sí mismo cambios importantes que reflejan una nueva mirada hacia las personas que tienen algún grado de discapacidad intelectual (denominación según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría), buscando suprimir del léxico social términos discriminativos y pasar de un modelo médico a un modelo social, teniendo en cuenta que la terminología determina las representaciones sociales, creencias y actitudes de la población en general, lo cual ha quedado reflejado aún en las actuaciones y práctica docente (Romañach y Lobato. 2005).

De acuerdo con lo anterior, al hablar de los procesos de enseñanza y aprendizaje Fierro y Carbajal (2003) define la práctica docente como la función del profesor dentro de su ejercicio cara a cara con el estudiante en el cual es un mediador entre el proyecto político educativo y los estudiantes, reconociendo que no solo los docentes participan del proceso educativo, allí también hacen parte los padres, las autoridades, la sociedad y

la cultura. Y más aún cuando la actitud que asume el ser humano, parte de una dimensión cognitiva formada por percepciones, creencias e información adquirida y aprendida en la primera etapa de crecimiento. La actitud entonces comprende tres dimensiones a saber: cognitiva, afectiva y conductual. El primer caso corresponde al tipo de creencias y percepciones que existen sobre determinado tema, la dimensión afectiva integra las emociones o sentimientos que este estímulo o situación genera; finalmente, el factor conductual indica la forma de reaccionar ante ello (Beltrán, citado en Granada, Pomés y Sanhueza, 2013)

A partir de ello se empieza con una búsqueda de formas o estrategias adecuadas que permitan responder a la diversidad y surgen conceptos como el de inclusión que durante dos décadas ha sufrido transiciones. El modelo de integración suponía la acomodación del alumno a un sistema de educación regular; posteriormente, el modelo de inclusión escolar parte de una reestructuración de la escuela como respuesta a las necesidades de todos y todas (Payá, 2010). Por esta razón, es de vital importancia la opinión de quienes asumen uno de los roles principales dentro de la gran estructura de la educación, como es el caso de los docentes, siendo entonces, las creencias y actitudes de los docentes determinantes del éxito o fracaso del mismo (Norwich, 1994, citado en Avramidis y Norwich, 2004).

A continuación se presentan diversos estudios sobre las percepciones de los docentes acerca de la inclusión, los cuales relacionan variables como la formación y conocimientos en discapacidad, la necesidad de atención que tiene los niños con diversidad funcional, la legislación que soporta el quehacer profesional, la percepción de las propias habilidades y destrezas, entre otros, siendo estas variables las que consolidan las representaciones sociales y se ubican como fundamento básico para que la inclusión tenga una acogida dentro de los establecimientos educativos. Mientras más factores afecten negativamente las prácticas pedagógicas de un profesor, menor será la probabilidad de que el docente manifieste una mejor actitud hacia la inclusión educativa (Santos, 2013).

Para empezar, Elías Avramidis y Brahm Norwich en el año 2004 realizaron una

recopilación de estos estudios en diferentes países del mundo aportando información relevante para tomar medidas en torno a los cambios necesarios para modificar el panorama actual de la inclusión. Uno de ellos fue elaborado por Ward, Center y Bochner, 1994 en el cual la acogida de los docentes varía de acuerdo a percepción de la demanda que requiere el estudiante con discapacidad y la formación profesional que tienen sobre el tema.

Por otra parte, Leyser, Kapperman y Keller (1994) (citado en Avramidis, y Norwich, 2004) realizaron un estudio comparativo entre países como Estados Unidos, Alemania, Israel, Ghana, Taiwán y Filipinas encontrando que la respuesta positiva o negativa de los docentes se orienta por la presencia de legislación y formación sobre discapacidad, sin embargo, Alemania fue un caso atípico dado que la actitud de los docentes fue positiva sin que existiera alguna de las dos variables.

Un dato importante se halló en Australia donde se reflejó que las actitudes frente a la integración reflejaban la falta de confianza tanto en sus propias habilidades docentes como en la calidad del personal de apoyo con que iban a contar. Tan sólo se mostraban favorables a la integración de niños cuyas características no obligaran al profesorado a poseer destrezas docentes diferentes a las que se encontraban habitualmente a desempeñar. (Center y Ward, 1987 citado en Avramidis y Norwich, 2004).

Estas percepciones se encuentran ligadas a que las personas con algún grado de discapacidad fueron educadas históricamente bajo el paradigma de dependencia y modelos de enseñanza donde el docente era el actor principal del proceso educativo, sin embargo, gracias al avance en el conocimiento sobre la discapacidad, temas como la conducta autodeterminada ha favorecido un cambio en los modelos educativos y el fomento de políticas de inclusión (Peralta, González, y Sobrino, 2005).

En Colombia, en el año 2011, se realizó una investigación en tres colegios públicos de la localidad de Usaquén sobre la percepción de los docentes en cuanto a su competencia para abordar la inclusión en alumnos con discapacidad arrojando como resultado que los docentes se sienten más preparados para manejar problemas

emocionales que situaciones relacionadas con la discapacidad, sólo un tercio de los encuestados refería sentirse preparado para abordar esta situación siendo la discapacidad cognitiva uno de los aspectos donde se perciben menos competentes mientras que es más favorable la actitud hacia la discapacidad motora (Padilla, 2011). El mismo estudio revela que los docentes encuestados con menos de diez años de práctica laboral presentan una mejor actitud hacia la inclusión.

A partir de la profundización en temas como el desarrollo de las prácticas del aula, el desarrollo de la escuela, el desarrollo profesional docente, las prácticas de liderazgo, entre otros, realizados por Ainscow y colaboradores, se ha promovido la mejora de la práctica docente siendo éstas las que favorecen la participación de todos los actores en la educación ejerciendo así la función de unión entre la cultura hacia la inclusión y las políticas existentes (Ainscow, 2004; Granada, Pomés, y Sanhueza, 2013; Chiner, 2011). A su vez, los cambios en la planta física, la cultura colaborativa, la experiencia del equipo de trabajo, son modificaciones que han sucedido en el transcurso de los años a medida que se incursiona más sobre la inclusión (Eisenman, Pleet, Wandry y McGinley, 2011; Chiner, E., 2011).

A pesar de que existen muchas posturas a favor de la inclusión, es necesario reconocer que persiste, por parte de algunos actores, la no aceptación (Payá, 2010). Igualmente, dentro de instituciones educativas se encuentran formas de centro de atención al estudiante en el que se cuenta con profesionales especializados, diferentes a los docentes, como apoyo en la labor educativa y ponen en tela de juicio la inclusión escolar.

Ainscow y Echeita (2011) refieren que “La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva. Se debe entender como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares”. La identificación y evaluación de estas barreras son importantes para realizar planes de mejoras en cuanto a las prácticas y políticas.

Luego de este recorrido sobre las percepciones y actitudes de los docentes hacia la inclusión y la discapacidad, se hace necesario abordar la forma específica de discapacidad cognitiva leve y la forma idónea de trabajar dentro del aula.

Según la Organización Mundial de la Salud (citada en Hurtado y Agudelo, 2014), la discapacidad intelectual o cognitiva se caracteriza por “limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual (razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia) como en conducta adaptativa (conceptuales, sociales y prácticas), que se han aprendido y se practica por las personas en su vida cotidiana, restringiendo la participación comunitaria y en estrecha relación con las condiciones de los diferentes contextos en que se desenvuelve la persona, esta discapacidad aparece antes de los 18 años”. Siguiendo a Meléndez (2001) la discapacidad intelectual tiene dos formas de abordaje: la postura estructuralista, afirma que la limitación se encuentra en la organización especialmente a dificultades presentadas en el proceso madurativo del sistema nervioso central y sus procesos de control, por lo tanto no puede ser modificado pero sí entrenado para una adecuada adaptación al entorno.

Por su parte, la segunda postura de tipo funcionalista refiere que “las mayores limitaciones cognitivas están representadas por problemas atencionales, de memoria semántica, de almacenamiento y recuperación de la información, así como del dominio de los conceptos abstractos” y son susceptibles de entrenamiento mediante estimulación y apoyo terapéutico.

Partiendo de lo anterior se hace necesario dar a conocer que significaría entonces hablar de educación inclusiva para las personas con discapacidad cognitiva haciendo una revisión desde la postura de varios autores referentes en este tema.

De acuerdo con Torres y Segreda (2011) la educación inclusiva “se entiende como un conjunto de programas y de servicios profesionales que de manera

interdisciplinaria ofrecen las entidades territoriales, para brindar a los establecimientos de educación formal y no formal, estatales y privados, apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos complementarios (p.6)”.

Dentro del marco de las políticas internacionales educación inclusiva hace referencia a que las instituciones educativas se adecuen para hacer efectivos los derechos a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad, por ende, tanto colegios públicos como privados tienen la obligatoriedad de recibirlos en sus planteles.

Por otro lado el experto canadiense Gordon L. Porter, padre de la educación inclusiva manifiesta que "Educación inclusiva es un concepto sencillo, significa que los niños con discapacidad y otras necesidades especiales son educados en aulas de clase con sus pares de edad, en las instituciones de su comunidad o vecindario. En otras palabras, ellos van al mismo colegio al que irían sus hermanos. Se les provee acceso a las mismas oportunidades de aprendizaje como a cualquier otro niño, y reciben un apoyo para que puedan cumplir metas individuales relevantes"(Porter, 2003)

Por su lado para el Ministerio de Educación Nacional, la inclusión significa atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes, y para lograrlo se requiere desarrollar estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad; que significa esto que cada niña o niño tiene un estilo de aprendizaje propio el cual se debe respetar, facilitando herramientas que favorezca este aprendizaje y esté acorde con las necesidades y competencias de cada estudiante (Ministerio de Educación Nacional, 2009)

En este punto se hace entonces necesario identificar la incidencia de este tipo de discapacidad para entender la relevancia que tiene el tema desde las diferentes transformaciones que se han hecho no solo al concepto de discapacidad sino a los procesos de enseñanza en el marco de la educación inclusiva.

Es así como la organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2008) declara que “la discapacidad incluyendo la cognitiva, requiere de

una adaptación curricular específica determinando en ella, el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar; es decir, en objetivos y contenidos y su secuenciación, metodología, y criterios y procedimientos de evaluación, de esta forma se asegura un verdadero proceso de inclusión y que el propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje"

Tanto la posición de Naciones Unidas como los índices de DANE muestran una necesidad imperiosa de gestionar procesos de calidad congruentes con las necesidades específicas de esta población dentro de una sociedad de derechos.

De acuerdo con lo anterior, una de las principales tareas por parte del docente y del estudiante con discapacidad cognitiva es el manejo del tiempo en el aula puesto que, los niños con esta condición requieren de mayores lapsos de tiempo para la ejecución de actividades y un proceso de ajuste a horarios y ritmos diferente o más flexible que el de sus pares. No obstante, este proceso debe ir más allá de un abordaje metodológico en términos de intervención, se hace necesario que el docente prepare tareas ajustadas a las habilidades, aptitudes, capacidades y ritmos de su estudiante, así como preparar un ambiente cómodo y ameno, un espacio físico a la medida de sus estudiantes y debe contar con suficiente material de apoyo (Medina, 2013; Vlachou, Didaskalou, y Voudouri, 2009).

Cabe anotar que en ocasiones, el estudiante cuando ingresa a su proceso escolar no cuenta con un diagnóstico médico y tanto sus padres como el niño, desconocen la situación razón por la cual es el profesor quien, mediante la observación y los reportes de rendimiento académico, entre otras dificultades, detecta que el estudiante no está en capacidad de responder a las competencias de aprendizaje esperadas para la edad ni el grado. A pesar de esto, se espera una intervención oportuna y eficiente por parte de todos los miembros de la comunidad educativa en pro de movilizar recursos, estrategias y acciones para poner en marcha una verdadera inclusión. Como refiere Payá (2010), atender la diversidad implica asegurar la igualdad de oportunidades y luchar contra la

discriminación en la promoción de la equidad.

Un potencial riesgo en el proceso de inclusión es que a menudo los niños son víctimas de bullying debido a que su socialización con pares es menor y por ende tienen menos apoyo frente a las actuaciones de agresores (Cerezo y Sánchez, citados en Zuluaga, Arias, y Montoya, 2015). La forma de contrarrestar esta situación es la acción inmediata de planes de contingencia los cuales deben estar propuestos dentro de las instituciones como prevención hacia la intimidación y maltrato escolar.

Por lo tanto, a medida que crece el interés de avanzar en la inclusión, se evidencia que en la educación hay falencias importantes que dificultan los verdaderos procesos inclusivos. (Chiner, 2011; Vlachou, Didaskalou y Voudouri, 2009). Falencias de gran impacto ya que el estudiante no solo se está enfrentando a una infraestructura inadecuada, también a una sociedad poco tolerante y a un modelo educativo poco accesible, por ello los profesores deben transformar su enseñanza en el aula y enfrentarse con sensibilidad al permanente reto de una enseñanza compartida atenta a la diversidad de los alumnos. (Marchesi, Blanco, & Hernández, 2014. p. 39)

El gobierno de Colombia es un estado que durante las últimas décadas ha realizado avances significativos en educación promoviendo legislaciones relacionadas con la discapacidad e inclusión educativa tal como se evidencia en el Informe Final de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (2016), el cual manifiesta aspectos positivos como la creación de la ley estatutaria 1618 de 2013 sobre personas con discapacidad; la Política Nacional de Discapacidad e Inclusión social, CONPES Social 166; el decreto 1075 de 2015 que reglamenta el sector educativo incluyendo a prestadores de servicio de inclusión; la ley 1752 de 2015 que define el tipo penal de discriminación por motivos de discapacidad; la ley 1448 de 2011 para la atención, asistencia y reparación integral a víctimas de la violencia; las normas que reconocen oficialmente la lengua de señas colombiana como idioma propio de las personas sordas y personas sordociegas; atendiendo de esta forma a la diversidad funcional de niños y niñas en edad escolar. Estos cambios han ido acompañados de un incremento en cuanto a cobertura aumentando la capacidad e

infraestructura en diversos centros educativos distritales los cuales cuentan con cambios y adaptaciones para niños con discapacidad como rampas, vías de acceso que facilitan su movilización y presencia de educadoras especiales en los centros educativos.

METODOLOGÍA

El presente trabajo es una revisión documental, el material utilizado son artículos de investigación publicados en revistas virtuales, ponencias, documentos oficiales del Ministerio de Educación, tesis doctorales. Los criterios de búsqueda fueron los siguientes descriptores: “inclusión escolar”, “percepción en docentes hacia la inclusión”, “déficit cognitivo leve”; los descriptores fueron combinados de diversas formas para ampliar los criterios de búsqueda. Las bases de datos consultadas fueron de Dialnet, Scielo Colombia, UAM y el buscador Scholar google.

Procedimiento

Se realiza la búsqueda en español haciendo una revisión de 36 documentos de los cuales se escogieron 28 de acuerdo a los criterios de inclusión y exclusión, No se tuvieron en cuenta artículos que no tuvieran relación con el tema relacionado para el estudio.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A pesar de los esfuerzos y avances en Colombia especialmente en política inclusiva, se evidencia un fenómeno a nivel mundial relacionado con la necesidad de formar a los docentes para que se perciban competentes al ejercer esta labor de atención a niños y niñas con discapacidad, de tal forma que el cambio no sólo radique en el ingreso a las aulas regulares sino a una atención de calidad lo cual fomente una participación social activa y un desarrollo integral de estos estudiantes ya que no es desconocido que las aulas de clase no solo fomentan el conocimiento sino que también desarrollan

habilidades para la vida y la adaptación a la sociedad como miembros activos de la misma.

Las principales barreras presentadas para que el docente se perciba competente frente a la inclusión se relacionan con la falta de formación sobre la discapacidad, los apoyos en el aula y poder contar con la destreza personal o habilidad para el manejo. Por otra parte los facilitadores se relacionan con la existencia de legislaciones y apoyos gubernamentales, el trabajo en equipo e interdisciplinar y la posibilidad de trabajar en condiciones de infraestructura adecuadas.

En cuanto a la formación de los docentes es necesario tener en cuenta que dentro de las instituciones educativas, siendo más frecuente en las privadas, se cuentan con docentes no licenciados los cuales son profesionales de diferentes áreas del conocimiento y que no tiene formación específica en pedagogía ni elementos asociados a la inclusión, su carrera como docentes se ha realizado en forma empírica lo cual aumenta aún más esta barrera.

Otro aspecto relevante es que las dinámicas dentro del aula de clase generalmente son variadas y existen otras demandas como el cumplimiento de un currículo extenso, de proyectos directos o transversales, estudiantes con diversas dificultades académicas, de comportamiento, de su entorno familiar y social, etc., la cantidad de alumnos por aula, entre otros, situaciones que generan fatiga laboral llevándolos a un alto grado de desmotivación.

Igualmente es necesario mencionar que Colombia es uno de los países pioneros en elaborar y ejecutar el modelo de inclusión escolar en América Latina, no obstante, no se puede hablar de inclusión escolar cuando no existen unos procesos académicos inclusivos, entre ellos el currículo flexible, metodología de enseñanza para que se dé el aprendizaje, hay ausencia de profesores inclusivos para que promuevan de forma activa no solo en el desarrollo de los currículos, sino también en la transformación de sus prácticas pedagógicas desde un ejercicio autorreflexivo, humanizado que valore y potencie el respeto hacia la diversidad de la población.

No obstante se encuentra que en Colombia no hay evidencia empírica suficiente que documente e identifique de forma confiable las barreras y que permitan trabajar en pro de mejora, por lo tanto se sugiere ahondar sobre este tema para generar cambios importantes en los procesos de inclusión, incluyendo en ellos investigación, innovación, creación artística y cultural y de esta manera velar por los derechos fundamentales de los niños y niñas con discapacidad.

Es necesario generar espacios de concienciación en las diferentes comunidades educativas y que se sientan comprometidos en el cambio, la construcción y transformación de los estados actuales, enfrentándose a los nuevos retos que se generan en los procesos de inclusión, conocer y exigir las herramientas que apoyan esta labor, de esta forma ser y convertir el sistema educativo en paradigma de educación.

Finalmente, en cuanto a líneas de investigación futuras, se sugiere hacer una revisión de los programas académicos nacionales para formación de docentes, haciendo un análisis referente a la inclusión de cátedras específicas en Necesidades Educativas Diversas de manera que se pueda contrastar esta información con la revisión documental realizada. Adicionalmente, se plantea la posibilidad de seguir trabajando acerca de la percepción de competencia de los docentes desde una perspectiva experimental que permita, desde el trabajo de campo, validar los hallazgos de la investigación.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, L (1991): “El informe Warnock”. Cuadernos de Pedagogía, 197, 62-64.

Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos:¿ Cuáles son las palancas de cambio. *Journal of educational change*, 5(4), 1-20.

- Ainscow, M. y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación. (2013). Caracterización del Sector Educativo de Bogotá. Recuperado de <http://www.sedbogota.edu.co/evaluacion>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia. Entre dos mundos: *Revista de traducción sobre discapacidad visual*, 25, 25-44.
- Chiner, E. (2011) Percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con NEE como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante. España.
- Díaz, (2003). Las rutas históricas de la globalización. Las rutas históricas de la globalización. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Eisenman, L., Pleet, A., Wandry, D., y Mcginley, V. (2011). Voices of special education teachers in an inclusive high school: Redefining responsibilities. *Remedial and Special Education* (32), 91–104.
- Fierro, C. y Carbajal, P. (2003). El docente y los valores desde su práctica. *Revista Electrónica Sinéctica*, 22, 3-11.
- Granada, M., Pomés, M., & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25), 0-0.
- Hurtado, L y Agudelo, M. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *Revista CES Movimiento y Salud*. 2(1): 45-55.
- Marchesi, A. Blanco, R & Hernandez, L. (2014). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. OEI. España.
- Medina, I. (2013). Proyecto de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva. (Tesis de grado de Magíster en Educación). Universidad del Tolima. Colombia
- Meléndez, L. (2001). ¿Retraso Mental, Discapacidad Cognitiva O Discapacidad

Intelectual? Un Debate Inclusionista. Ponencia presentada en el *I Congreso Internacional sobre Discapacidad Cognitiva*. Medellín, Colombia.

Mikkelsen, B. (1975). El principio de normalización. *Revista Siglo Cero*. 37, 16-21

Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. Colombia Aprende (2009). Índice para la inclusión. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-320693.html>

Ministerio de Educación Nacional; Colombia Aprende (s.f) Plan decenal Actual (PNDE) 2006-2016 y las instituciones educativas de preescolar, básica y media. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-312490_archivo_pdf_plan_decenal.pdf

Morente, V. (2007). La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. *Revista Derechos y Libertades*. 17. 231- 237.

Nirje, B. (1969). The normalization principle: implications on normalization. In *Symposium on normalization, SIIS, Madrid*.

Organización de las Naciones Unidas. (2016). Observaciones finales sobre el informe inicial de Colombia. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/Recomendaciones-comite-colombia-2016.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). Conferencia internacional de la educación. Ginebra. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

Organización de Naciones Unidas (2005). Convención sobre los derechos de personas con discapacidad de las Naciones Unidas. *Serie de Capacitación Profesional N. 5*. Recuperado de http://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf

- Organización de Naciones Unidas (2016). Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible Educación de Calidad. Recuperado de <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/html>
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista colombiana de psiquiatría*, 40(4), 670-699.
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *Revista ISEES*. 8. 73-84.
- Payá, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina: Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista Educación Inclusiva* 3(2), 125-126
- Peralta, F., González, M. y Sobrino, A. (2005). Creencias y conocimientos de los profesores acerca de la conducta autodeterminada en personas con discapacidad cognitiva. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 433-448.
- Porter, G. (2003). *Ponencia Puesta en práctica de la Educación Inclusiva. 12-15* Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6564/gordon_porter.pdf
- Romañach, J y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de vida independiente*. España.
- Santos, D. (2013). *Percepción y Práctica Educativa Inclusiva en Docentes de Establecimientos Municipales de Monte Patria*. (Tesis para optar título magister en educación) Universidad de Arte y Ciencias Sociales. Chile.
- Torres, M & Segreda A. (2011). Los derechos de las personas con síndrome de down. Manual para defensores. Editorial Universidad del Norte. Colombia 2011.
- Vlachou, A., Didaskalou, E., & Voudouri, E. (2009). Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de Educación General: repercusiones de las respuestas de inclusión. *Consejo De Dirección/Managing Board*, 349, 179-201.
- Zuluaga, A., Arias, L. y Montoya, M (2015). Proyecto Mosqueteros: una propuesta de

intervención en el aula para favorecer los procesos de inclusión escolar. *Revista Pensamiento Psicológico*, 14,(1), 77-88