

SIGNIFICADOS DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD COGNITIVA Y SU RED DE
APOYO, CON RELACIÓN AL PROCESO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL
COLEGIO FRANCISCO ARANGO DE VILLAVICENCIO.



MARÍA CAMILA AMADOR QUEVEDO
LORENNIA MARITZA GUERRERO CEFERINO
LUISA FERNANDA MARÍN ORTIZ



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
VILLAVICENCIO

2020

SIGNIFICADOS DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD COGNITIVA Y SU RED DE
APOYO, CON RELACIÓN AL PROCESO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL
COLEGIO FRANCISCO ARANGO DE VILLAVICENCIO

MARÍA CAMILA AMADOR QUEVEDO
LORENNIA MARITZA GUERRERO CEFERINO
LUISA FERNANDA MARÍN ORTIZ

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de psicólogas.

Asesora
DORIS MARCELA HERNÁNDEZ ALVAREZ
Mg. Desarrollo Educativo y Social

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
VILLAVICENCIO

2020

Autoridades Académicas

P. José Gabriel Balaguera MESA ANGULO, O.P.

Rector General

P. Eduardo GONZÁLEZ GIL, O.P.

Vicerrector Académico General

P. José Antonio BALAGUERA CERPADA, O.P.

Rector sede Villavicencio

P. Rodrigo GARCÍA JARA, O.P.

Vicerrector Académico Sede Villavicencio

Mg. JULIETH ANDREA SIERRA TOBÓN

Secretaria de División Sede Villavicencio

Mg. ANDREA CAROLINA CAÑÓN SÁNCHEZ

Decana de Facultad de Psicología

Nota De Aceptación

Mg. ANDREA CAROLINA CAÑÓN SÁNCHEZ
Decana de Facultad de Psicología

Mg. DORIS MARCELA HERNÁNDEZ ÁLVAREZ
Directora Trabajo de Grado

Mg. JULIE ALEJANDRA ROJAS SILVA
Jurado

Villavicencio, Febrero de 2020

Agradecimientos

A Dios, quien posibilitó y sobrellevó las dificultades atravesadas durante 5 años para lograr llegar hasta acá y fue testigo del esfuerzo y las luchas que libramos. A mis padres Rocio y Luis, quienes han dedicado su vida y máximo esfuerzo apoyándome siempre para cumplir mis sueños, esto es para ustedes. A mi pareja Duvan, porque fue polo a tierra en momentos de desolación. A mi abuelo Kiko, que, aunque hoy no está para verme llegar a la meta, sé que me acompañó siempre. A las profesoras Jenny Romero G y Marcela Velázquez quienes a lo largo de la carrera fueron pilares para mantener la fuerza y el empeño, dando luz en medio de oscuridades y acompañando mi proceso con infinita paciencia y dedicación, amé la academia gracias a ustedes. A mi asesora la profe Marcela Hernández que lidió rabietas y guió el camino. Gracias mil a mis amigos Henry y Elizabeth por 10 semestres de compañía y aguante, y a todas las demás personas que fueron testigos y aportaron a mi proceso académico con amor y paciencia, infinitas gracias.

María Camila Amador Quevedo

Le agradezco a Dios y a la vida, por haberme permitido recorrer este camino, a mis padres Enrique y Nelly, por su amor, comprensión y apoyo incondicional, estoy segura que sin su entrega y sacrificio esto no sería posible, a mi hermano Danny, por ser quien me dio la seguridad de escoger mi propio camino, por ser mi amigo, confidente y mi soporte, a mi abuelita Teresa que desde el cielo sé que me acompañó en cada paso, a mi pareja Mauricio por brindarme su amor y comprensión, en mis momentos de tensión y agotamiento. A las docentes Marcela Hernández, Jenny Romero y Marcela Velásquez quienes me acompañaron con serenidad y dedicación a lo largo de la carrera guiándome y apoyándome en mi formación profesional, a mi amiga Luisa Marín con quien durante cinco años compartí aprendizajes, experiencias y fue mi apoyo en mi camino por la universidad y a todas las demás personas que han sido parte de mi proceso profesional gracias.

Lorena Maritza Guerrero Ceferino

Gracias al universo y a Dios por cada paso que me permitió dar, en este transcurrir de mi formación humana y profesional, a mi madrecita Luz Dary y a mi amado padre Luis Euribe quienes fueron mi constante motivación y fuerza para no desfallecer en los días de turbulencia, a mis hermanitas Angie y Paulita por creer y confiar en mí, para mis sobrinos Lunita y Estebitan gracias por sus sonrisas inspiradoras y soñadoras , a mi angelito del cielo mi abue Aurita que siempre me inspiró a dar y ser lo mejor, a mi ángel de la tierra mi abue Leito que con su sonrisa y picardía me inspira a luchar cada día ,a mi pareja la amada tutti por su incondicional compañía,motivación y perseverancia a mi lado una de las muchas victorias que hoy inician,a mis tías Marin Ortiz por su motivación y orgullo inalcanzable por esta meta, a mis mentores;Marcela Hernández y Martha Echeverry quienes durante estos 5 años aportaron a mi vida personal y profesional,a mis segundas mentoras Marcela Velasquez y Jenny Romero que durante este camino se convirtieron en fuente de inspiración, apoyo y ejemplo. Gracias a mi amiga Lorena Guerrero de luchas y batallas , estos 5 años que nos enseñaron a dar lo mejor y hacer cosas extraordinarias para dejar huella. Gracias a cada persona que hizo parte de mi proceso y de esta investigación me inspiran a seguir luchando por una educación, sociedad y salud mental de calidad.

Luisa Fernanda Marín Ortiz

Tabla de Contenido

	Pág.
Resumen.....	9
Abstract	10
Problematización.....	11
Planteamiento del problema	11
Justificación.....	17
Objetivos	21
Objetivo general	21
Objetivos específicos.....	21
Marcos de Referencia	22
Marco Epistemológico/Paradigmático	22
Paradigma.	22
Epistemología.	24
Enfoque psicológico.	26
Marco Disciplinar.....	26
Significados.	27
Red Social y red de apoyo.	30
Inclusión educativa.	32
Marco multidisciplinar	34
Neurociencia.	35
Sociología.	36
Educación.	37
Pedagogía.....	38
Marco legal.....	39
Marco Institucional.....	42
Antecedentes investigativos	43
Metodología	51
Método	51
Actores o protagonistas	52
Criterios de inclusión.....	52

Técnicas.....	53
Técnicas de análisis	54
Trayectoria.....	55
Consideraciones éticas	56
Resultados	57
Genogramas.....	60
Genograma: Daniel.	60
Genograma: Juan Pablo.	61
Cartografía social.....	62
Niños con discapacidad cognitiva	64
Docentes	68
Padres de Familia.....	73
Discusión de resultados.....	80
Niños con discapacidad cognitiva	81
Red de apoyo.....	84
Conclusiones	87
Aportes, limitaciones y sugerencias Aportes	91
Limitaciones	92
Sugerencias.....	92
Referencias.....	94

Tabla de Figuras

	Pág.
Figura 1. Matriz de Transcripción de entrevista Por Amador, Guerrero, Marín, 2019	57
Figura 2. Matriz de Transcripción de grupos focales Por Amador, Guerrero, Marín, 2019.....	58
Figura 3. Matriz de codificación abierta. Por Amador, Guerrero, Marín, 2019	58
Figura 4. Matriz de relaciones de entrevistas. Por Amador, Guerrero, Marín, 2019.....	59
Figura 5. Matriz de relaciones de grupos focales. Por Amador, Guerrero, Marín, 2019.....	60
Figura 6. Genograma Daniel. Por Amador, Guerrero, Marín, 2019	60
Figura 7. Genograma Daniel. Por Amador, Guerrero, Marín, 2019	61
Figura 8. Genograma James. Por Amador, Guerrero, Marín, 2019.....	61
Figura 9. Cartografía Social. Por James, Daniel y Juan Pablo, 2019	62
Figura 10. Categoría Significados y sus subcategorías retomadas de la matriz de resultados de la codificación relacional, Por Amador, Guerrero y Marín, 2019	68
Figura 11. Categoría Significados y sus subcategorías retomadas de la matriz de resultados de la codificación relacional. Por Amador, Guerrero y Marín, 2019	69
Figura 12. Categoría Red de apoyo y sus subcategorías retomadas de la matriz de resultados de la codificación axial de grupo focal de docentes y de padres de familia. Por Amador, Guerrero, Marín, 2019	72
Figura 13. Categoría significados y sus subcategorías retomadas de la matriz de resultados de la codificación axial del grupo focal de padres de familia. Por Amador, Guerrero y Marín, 2019.....	74

Resumen

La presente investigación, se realiza con el objetivo de comprender los significados que construyen los niños con discapacidad cognitiva y su red de apoyo en relación a su proceso de educación inclusiva en el colegio Francisco Arango de Villavicencio, desde la postura epistemológica del construccionismo social atendiendo al paradigma de la complejidad, se responde a la metodología cualitativa, pues es esta la que permite generar un amplio abordaje del fenómeno en cuestión, dando la oportunidad de comprenderlo y visibilizar las voces de los sujetos que hacen parte del proceso educativo de los niños. Como técnicas se realizaron entrevistas a profundidad, grupos focales y una cartografía social, estrategias con las cuales fue posible reconocer los significados que emergen tanto de los estudiantes que pertenecen a las denominadas aulas inclusivas, como de los padres de familia y docentes, quienes se auto reconocen como redes de apoyo fundamental y corresponsables del proceso de aprendizaje-enseñanza de los niños con discapacidad cognitiva.

Palabras clave: *Educación inclusiva, infancia, red de apoyo, familia, instituciones y sociedad.*

Abstract

The present investigation, from an epistemological position of social constructionism and a paradigm of complexity, is carried out with the aim of understanding the meanings that children with cognitive disabilities build and of their support network in relation to their inclusive education process. In the Francisco Arango de Villavicencio school, from a qualitative methodology and with a hermeneutical method, in-depth interviews, focus groups and a social cartography were conducted, strategies with which it was possible to recognize the meanings that emerge from both students belonging to the so-called inclusive classrooms, such as parents and teachers, who recognize themselves as fundamental and co-responsible support networks in the learning-teaching process of children with cognitive disabilities.

Keywords: *Inclusive education, childhood, support network, family, institutions and society.*

Problematización

Planteamiento del problema

La educación es uno de los ejes fundamentales de un sistema social organizado, así pues como lo expresa Turbay (2000) “la educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal” (p.23), así se comprende la importancia de la educación en el desarrollo de un sujeto, pues esta le permitirá construir, modificar y potencializar capacidades existentes y nuevas para la construcción de sus redes inter e intra personales a lo largo de su vida.

El sujeto hace parte de un sistema amplio en el cual se desenvuelve diariamente, allí tendrá que explorar todas sus habilidades de orden social e intelectual y lograr explotarlas para así desenvolverse socialmente de manera hábil. La educación además de impartir conocimientos académicos aporta al reconocimiento de normas sociales de convivencia las cuales serán fundamentales para el sujeto y le darán apertura en la construcción de vínculos y redes a lo largo de su vida, construye ciudadanía y configura el tipo de sujetos y de sociedad que se piensa, de ese modo la educación garantiza o por lo contrario descarta la riqueza de la calidad de vínculo entre las personas, con el contexto y con el conocimiento, potencia capacidades o las deteriora definiendo procesos de desarrollo humano y social. Ahora bien, las personas con necesidades educativas especiales (NEE) o algún tipo de diversidad cognitiva o física, requieren igual que todos los accesos a la educación, pues como se dijo con anterioridad, esta aportará en gran medida al desarrollo del sujeto en todas sus dimensiones.

En Colombia, las personas con discapacidad deben tener acceso a la educación, pues El Estado debe ser garante de la igualdad de oportunidades y de acceso a la capacitación y educación sin ningún tipo de diversificación bajo criterios discriminantes, como lo establece la Organización de las naciones unidas, en el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Los Estados Partes deben velar por que las personas con discapacidad tengan acceso en condiciones de igualdad a una educación inclusiva y a un proceso de aprendizaje durante toda la vida, que incluya el acceso a instituciones de enseñanza primaria, secundaria, terciaria y profesional. Ello comprende facilitar el acceso a modos de comunicación alternativos, realizando ajustes razonables y capacitando a profesionales

en la educación de personas con discapacidad (Organización de las Naciones Unidas, 2008, p.3).

Lo anterior indica que cada niño, niña o adolescente tiene (NNA) derecho de ingresar a instituciones educativas convencionales las cuales en su plan educativo institucional PEI debe contemplar la educación inclusiva, es decir, en las instituciones educativas del país se debe permitir el acceso a la educación en sus instalaciones a todos los NNA sin ningún tipo de discriminación, ninguna diversidad cognitiva o física será motivo para negar el acceso a la educación en los colegios del país.

Si bien es cierto, es posible que algunas instituciones educativas del país pese a contar con un PEI en el cual se contempla la educación inclusiva y a pesar de comprender el proceso de inclusión educativa para NNA con discapacidad, no cuenta con el cuerpo docente y profesionales aptos para brindar la atención y el apoyo para los estudiantes, pues es claro que en la diversidad existen diversidades de aprendizaje, cada sujeto aprende diferente, por ello los chicos con NEE y atendiendo a su discapacidad cognitiva necesitarán de muchas más herramientas que les permitan vincularse al proceso de aprendizaje logrando así una inclusión educativa eficiente, para ellos y para los demás NNA que se encuentran compartiendo con ellos las aulas educativas.

Los docentes que se encuentran a cargo de los grupos de niños con NEE es posible que no cuentan con la cualificación adecuada para manejar requerimientos específicos de esta población, lo cual hace que estos niños no tengan aprendizajes significativos, pierdan materias y años de manera consecutiva, lo que ocasiona que el docente opte por promover al niño de curso para nuevamente repetir la historia, de esa forma y al no conocer los alcances y limitaciones de la diversidad cognitiva que tiene cada niño con discapacidad cognitiva, retrasa el proceso de aprendizaje y desarrollo de cada NNA, pues el desconocimiento impide el desenvolvimiento de esas habilidades que el sujeto podría llegar a fortalecer en su proceso educativo, enfocándose en aquellas que generan dificultad, creando así desconcierto y frustraciones por la educación. Tras ello surge otra problemática, cursos de niños con extraedad, niños que están en 1° o 2° de primaria y tienen 10 o 12 años, lo cual puede causar problemáticas comportamentales como el bullying y finalmente uniendo todos los factores nombrados con anterioridad puede desencadenar un incremento en la deserción escolar (Viera y Zeballos, 2014).

Otro de los aspectos fundamentales es la red de apoyo o soporte familiar, pues por medio de diversas conversaciones con la población y revisiones de antecedentes investigativos

se encuentra que en algunos casos los entornos familiares son disfuncionales, algunos de los padres han abandonado a sus hijos, tienen problemas con la justicia, las madres ejercen la prostitución y otros tantos tienen diversas adicciones, lo cual suma como factor de riesgo y disminuye la atención por parte de la red de apoyo más cercana al niño haciendo que no sea un factor salutogénico en el proceso educativo. Así como argumenta Bolívar (2006):

El ámbito afectivo de la familia es el nivel privilegiado para la primera socialización (criterios, actitudes y valores, claridad y constancia en las normas, autocontrol, sentido de responsabilidad, motivación por el estudio, trabajo y esfuerzo personal, equilibrio emocional, desarrollo social, creciente autonomía, etc.) (p.121).

Es por ello, que el acompañamiento y atención del entorno familiar de los niños es primordial en el proceso educativo, pues será este el encargado de suplir múltiples necesidades del niño, sin embargo, en varios casos los padres de los niños, niñas o adolescentes de la población con discapacidad del país no se involucran en el proceso de educación inclusiva y no solamente con la inasistencia a las actividades académicas o escolares de los niños, sino con la indiferencia y la desatención en casa, entonces las instituciones educativas están desempeñando dos papeles en el desarrollo y crecimiento de los niños, intentando suplir en muchas ocasiones de manera insuficiente los procesos afectivos y de atención que deberían ser dados en casa, pues muchos de esos padres de familia frente a esa desatención tienen total desconocimiento del diagnóstico de discapacidad cognitiva de sus hijos, atribuyéndole a múltiples factores externos las dificultades en los procesos de socialización y educativos que sus hijos presentan, entonces sin conocer los límites de sus aprendizajes o sus fortalezas terminan castigando y juzgando al niño por no tener un desempeño óptimo en lo que ellos creen que deberían tener, sin reconocer capacidades y habilidades que el niño puede llegar a potencializar de manera óptima y tal vez inigualable.

En el departamento del Meta al mes de junio del año 2018 sólo 23.491 personas se encuentran con Registro para la localización de las personas con discapacidad (RLCPD) (Ministerio de salud, 2018), el cual es un registro que de una u otra manera los distingue y brinda información al país para la identificación de necesidades y cubrimiento de las mismas. Ahora bien, en la capital del Departamento del Meta, Villavicencio, se reconoce como una problemática social la falta de educación inclusiva de calidad para niños en condición de discapacidad cognitiva, en una ficha informativa hecha en el municipio de Villavicencio se presenta un análisis respecto a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), que presentan alguna discapacidad o problema para expresarse en diferentes etapas del aprendizaje, solo en Villavicencio en el año 2015 se matriculan 1.271 personas con deficiencia cognitiva,

siendo este el número requerimiento más grande de discapacitados para acceso a la educación en el departamento, así se logra visibilizar la amplia necesidad de aulas que logren brindar educación eficiente para las personas con discapacidad, y su rol como sujetos sociales con derechos y necesidades especiales que necesitan ser atendidas y reconocidas (Gobernación del Meta, 2017).

Con lo anterior tanto en aspectos epidemiológicos como las condiciones y dificultades de mejoramiento de la calidad de vida y educativa es que se hace necesario una educación inclusiva, pues se evidencia la amplia necesidad de una educación inclusiva de calidad para personas con discapacidad, de modo que todas las personas del país tengan el mismo derecho al desarrollo de las habilidades académicas, sociales y personales que brinda la educación, puesto que el desarrollo de capacidades y oportunidades es lo que avanza hacia una sociedad justa y un reconocimiento de las necesidades de la niñez y la adolescencia, de esa manera cada persona querrá establecer un proyecto personal y de vida que garantice de un modo u otro el derecho a la vida digna, al cual se nos adscribe si nacemos en Colombia, tal como se explicita en la Constitución política Colombiana (1991) en el artículo 1°, donde se expresa que Colombia es un estado de derecho, y todos los ciudadanos de este país son sujetos de derechos sin ningún tipo de discriminación.

El interés investigativo de este trabajo está orientado hacia la infancia, específicamente en niños con discapacidad cognitiva, pertenecientes a la institución educativa Francisco Arango de Villavicencio, se eligió esta población debido a que esta institución educativa es uno de los colegios del municipio el cual visibiliza en su PEI un proyecto de educación inclusiva, dando la debida importancia de la educación para todos y todas, además de ello cuenta con una aula de apoyo para estudiantes en condición de discapacidad cognitiva, en la cual se refuerzan aprendizajes de lectoescritura y otros, lo cual fomenta un espacio distinto al aula de clase, en el cual el estudiante podrá reforzar de más sus aprendizajes académicos del aula.

A pesar de las dificultades que tiene la institución para asumir los procesos educativos en el marco de la inclusión educativa, la institución educativa recibió de forma amena el desarrollo de la investigación, pues, se encuentra muy interesada en la búsqueda de proyectos académicos que brinden un aporte al proceso de educación inclusiva. La infancia es una etapa del desarrollo fundamental en la cual el individuo inicia la formación de sus estructuras las cuales serán determinantes para su vida futura, y si no se da el no acceso al sistema educativo podrían haber repercusiones para los NNA, el Estado y la sociedad, puesto que la educación es

la puerta de entrada para lograr la inclusión en otras áreas como se expresó con anterioridad, áreas como la social, la laboral, etc., (Padilla,2011).

Así pues, la investigación tomará como base algunos factores que incidirán en la formación biopsicosocial de una persona, en referencia a esto Maturana (1985) explica que todos los sujetos somos sistemas determinados estructuralmente, lo que quiere decir que todo lo que ocurre en un sujeto se da en forma de cambios estructurales determinados en cada uno, bien sea por resultado de nuestra propia dinámica individual y estructural interna, o por la interacción con el medio, es decir, que como sujetos activos dentro de un sistema social cada persona aporta a la construcción del mismo con sus estructuras y experiencias, del mismo modo el sistema se encarga de aportar a la construcción del sujeto de manera individual y colectiva, atendiendo al orden sociedad y de convivencia que se establece en un sistema.

Algunos de los factores importantes que serán tomados en cuenta a lo largo de la investigación serán red de apoyo, entendiendo como red de apoyo a la familia, de modo que Izquieta (1996) argumenta que entre las tareas y funciones que ejerce la familia de manera tradicional se encuentran la protección, cuidado y atención de los miembros, en especial si tienen algún tipo de carencia o problema, lo que hace que en la familia se establezcan lazos de reciprocidad, asimismo la construcción de vínculos y el entretnejimiento de una red de apoyo es fundamental en la vida de cada sujeto, por ello, para la investigación es de vital importancia lograr identificar las dinámicas relacionales que comparte la familia con el NNA, pues estas como se nombró con anterioridad forman parte fundamental en el proceso educativo y formativo del niño.

Otro pilar será la red social, desde la postura de Cobb (como se citó en Aranda y Pando, 2013), quienes entienden por red social, “la instancia mediadora en la que se brinda apoyo social de tipo emocional e informacional” (p. 237), es decir, la red social puede generar apertura o no de factores protectores para un individuo los cuales serán primordiales para su desarrollo en el sistema en el cual se desenvuelva, lo anterior se verá inmerso de manera implícita a lo largo de la investigación.

Si bien es cierto, la educación inclusiva es un proceso que necesita del aporte y entendimiento de todos, tal y como lo expresan Venegas y Sarto (2009) “se requiere una transformación profunda de las representaciones de las sociedades, de las personas en particular, que se traducen necesariamente en cambios de actitudes, cambios en las acciones y por ende, repercuten en el sistema educativo de cada sociedad” (p.13) lo anterior indica que en el proceso de inclusión, es necesaria la participación de todos, todos entendiéndose

principalmente desde los niños con discapacidad, seguido de planta docente, institución educativa -docentes, directivos y planta institucional-, organizaciones gubernamentales, pares dentro de la misma institución educativa, padres (red de apoyo), e incluso, todos los demás fuera del sistema educativo, haciendo parte de un macro sistema, generando una apertura mental que da como resultado una sociedad más inclusiva, respetuosa y equitativa para todos.

En relación a algunos de los antecedentes investigativos se encuentra información relevante en referencia al desempeño de proyectos de educación inclusiva en relación a las prácticas pedagógicas orientadas a los docentes, principales realizadores del programa de educación inclusiva, por ejemplo el proyecto de La diversidad entendida como discapacidad que hace referencia a la problemática de base que tiene la educación y los profesores de las instituciones educativas, y como se ven afectados por ello, puesto que en ocasiones la educación tradicional y catedrática no tiene en cuenta que un gran número de estudiantes tienen condiciones diferentes, tanto en carga emocional como en problemas físicos, psicológicos, de aprendizaje y otros; por ello, en muchas ocasiones los docentes encasillan su modelo pedagógico en un modelo hegemónico de educación, e indirectamente sin querer ejercen daño, terminan coaccionando la creatividad, capacidad crítica, reflexiva y divergencia del otro (Hernández, Cabanzo, Daconte. Soto, 2014).

Al igual que la investigación anterior, la mayoría de las investigaciones encontradas de la temática de inclusión educativa han sido abarcadas desde modelos pedagógicos, de implementación y normatividad; pocas o ninguna realmente abarcan la opinión, aceptación o como en el caso de la presente investigación la construcción de significados de los actores que se ven inmersos en medio de la implementación del programa para la educación inclusiva (niños, institución educativa y familias), es decir, la forma en la que los niños día a día construyen los significados de su experiencia en el entorno escolar en su proceso de inclusión educativa, la postura psicosocial de la problemática a vista de los actores no ha sido muy abordada, lo cual es el centro de interés en la presente investigación y es un factor de innovación frente al reconocimiento de las voces de niños del departamento del Meta con una diversidad cognitiva y NEE.

Este trabajo le aportará a la línea de investigación *Abordajes psicosociales en el ámbito regional* de la universidad Santo Tomás, pues en convergencia con los intereses de la investigación y lógicas investigativas de la Universidad Santo Tomás, se tendrá en cuenta el grupo de investigación de la facultad de psicología Villavicencio, *Psicología, salud mental y territorio*, el cual atiende a las necesidades propias de la región de la Orinoquía.

Su línea, *Abordajes psicosociales en el ámbito regional*, permite la comprensión de las necesidades propias de los Metenses, dando apertura a fenómenos socioculturales, políticos e históricos, entendiendo las subjetividades de la complejidad humana con relación a la salud mental. La discapacidad cognitiva atiende a una de las múltiples necesidades de los habitantes de la región, contemplando la inclusión educativa como fundamental para el desarrollo, bienestar y salud mental de la Orinoquía, debido a que esta línea aborda la importancia de “las políticas públicas nacionales y regionales, apelan permanentemente a que la disciplina psicológica y afines, realicen abordajes psicosociales pertinentes y oportunos, que atiendan a las problemáticas específicas que cada región presenta”(USTA Villavicencio, 2019, p.1), de manera que esta línea y la investigación *Significados de Niños con Discapacidad Cognitiva y su Red de Apoyo, en relación al proceso de Inclusión Educativa en el Colegio Francisco Arango de Villavicencio* aportan a generar procesos investigativos que atienden a necesidades propias de la Orinoquía, construyendo nuevas alternativas desde los orígenes de los fenómenos investigativos, alimentando así la disciplina desde una región rica en multiplicidad y diversidad de su gente, la cual contempla numerosas problemáticas sociales pendientes de atención por parte de la academia y los profesionales que en el Meta residen (USTA Villavicencio, 2019).

La educación inclusiva en NNA con discapacidad cognitiva, y los significados que emergen en torno a la implementación del programa requiere la visibilización de las voces de los sujetos que hacen parte de ese proceso, por ello para esta investigación se genera la pregunta problema de ¿Cuáles son los significados que han construido los niños con discapacidad cognitiva y su red de apoyo en relación a su proceso de educación inclusiva en el colegio Francisco Arango de Villavicencio?

Justificación

La presente investigación nace a partir de los intereses investigativos de las autoras y de la necesidad que existe actualmente en la sociedad de abordar la educación como actor de transformación social, atendiendo a los significados que emergen de los sujetos protagónicos en el contexto escolar (estudiantes y docentes) en medio de un entorno de inclusión, que reconoce los derechos y necesidades de los sujetos activos que participan del sistema, reconocer, asistir, acompañar, enseñar y aprender son acciones que la educación promueve en el sujeto que aprende desde la discapacidad y la dificultad.

A partir de las cifras del observatorio del Ministerio de salud del año 2010, en el cual se señala que el porcentaje de personas con discapacidad cognitiva en edad escolar que asisten a establecimientos educativos se representa en el departamento del Meta con un 63, 33%, específicamente en la ciudad de Villavicencio un 60, 88%. Según las cifras del SIMAT -sistema de matrículas estudiantiles- en el año 2015, se registraron un total de 1.947 de estudiantes con necesidades educativas especiales matriculados en las intuiciones de Villavicencio, siendo la necesidad educativa especial de la deficiencia Cognitiva (Retardo Mental) la de mayor participación con 1.271 personas, lo cual corresponde al 65,2% del total de las matrículas (Secretaría de Educación Departamental del Meta, 2015). Al no ver reportes oficiales de población con discapacidad cognitiva sin escolarización, estas cifras permiten hacer conclusiones desde la escolarizada, y desde esta se identifica que existe en términos generales una alta tasa de escolarización de esta población y más en la cognitiva de acuerdo a lo anterior se dimensiona un problema de salud pública, sin embargo, ello no garantiza que exista un ejercicio de inclusión y una apuesta pedagógica pertinente. Un proceso de aprendizaje que realmente esté orientado a hacer procesos de inclusión educativa tendrá como frutos la disminución de los impactos de la discapacidad en los niños en diferentes áreas, debido a que por medio de la participación en el sistema educativo y desde la identificación de las barreras de aprendizaje del estudiante, se le desarrollara herramientas alternativas que les permitirá ser competentes en la sociedad (Arizabaleta & Ochoa, 2016).

Por otro lado, el DANE (2005), expone que existe una deserción académica más notable en personas que viven algún tipo de discapacidad cognitiva, teniendo en cuenta que éstas últimas cursan en promedio 4 años escolares mientras que las personas que no cuentan con algún tipo de discapacidad, realizan en promedio 8 años.

Lo anterior ocurre principalmente porque no existe un acompañamiento genuino por parte de las diferentes instituciones -familiares, escolares, gubernamentales-, ni unas estrategias pedagógicas que permitan establecer alternativas para los sujetos con limitaciones cognitivas, por lo que terminan siendo excluidos razón por del sistema educativo afectando sus áreas psico-bio-social que cuenta con grandes limitaciones al no tener las herramientas con que responder a las necesidades de esta población, ya que no sólo se trata de brindar el acceso a la educación, sino de las garantías que se les brinda durante su experiencia escolar, sobre todo cuando pensamos en la educación como puerta de entrada a la inclusión en otras áreas de la vida del sujeto como la laboral y social (Padilla, 2011). Lo cual, a su vez genera mayores dificultades en los núcleos familiares, ya que se dirige únicamente el manejo, atención, y la

enseñanza, a los padres y/o tutores, aun cuando estos realmente no están formados para ellos y no poseen las herramientas para atender a sus necesidades lo que generaría además mayores problemáticas sociales de desarrollo.

Por tanto, esta población con limitaciones en condiciones particulares, son personas expuestas a diversas situaciones vulnerabilidad, según la ONU (2011), el 80 % de las personas con algún tipo de limitación física o mental en Latinoamérica viven por debajo de la línea de pobreza. Estas cifras nos permiten comprender cómo las personas que se encuentran en esta situación, atraviesan por todo un contexto y unas dificultades en diferentes aspectos de sus vidas y cómo al hablar de inclusión o de exclusión, necesariamente se deben resaltar otros elementos a los cuales les prestaremos atención en el desarrollo de nuestro ejercicio.

Ahora bien, las cifras resultan siendo una herramienta que refleja de manera estadística una realidad social, no obstante, es por medio de la problematización de esas realidades y su discusión que es desde sus voces y experiencias educativas se logra comprender a los sujetos, que participan en los espacios de inclusión, de los significados construidos en torno a esta problemática, comprendidos como las construcciones que los sujetos realizan a partir de las relaciones que tejen con el otro (Gergen, 2007).

Es precisamente en la relación con el otro que emergen las posibilidades de comprender que existe algo más allá de la propia subjetividad y que es en la otredad que podemos coexistir y construir espacios alternativos dialógicos que promuevan la convivencia en la diferencia. Ya que como lo menciona Medina (2016), actualmente en el sistema educativo la inclusión sigue siendo un tema pendiente, aunque éste se contemple tan completamente en la legislación educativa. Aún falta formación del personal que los forma -docentes, directivos y de los mismos padres-, también hay falencias en las medidas de atención a la diversidad que promuevan la igualdad de oportunidades e integración de las personas con discapacidad.

Es en los espacios con el otro que el discurso co-construido pueden emerger nuevas oportunidades para comprender las realidades del otro y asimismo configurar espacios constitutivos en la inclusión y para la inclusión, a lo cual Gergen (2007) expresa:

La construcción de significado en el contexto del discurso colaborativo, es un proceso durante el cual se transforma el significado de la experiencia por la vía de la fusión de horizontes de los participantes, se desarrollan formas alternativas de calificar la experiencia y evoluciona una nueva postura respecto a la experiencia. (p. 206).

Dicho lo anterior, se resalta la importancia que para esta investigación tiene el tejer contextos en los que se resalten las bondades de los discursos colaborativos, el compartir de

significados y la co-construcción de estos como vías generativas que promueven la participación de los actores protagónicos en las realidades que vivencian. La transformación sin que exista una participación consciente, es decir, una participación que implica que se reconozcan los actores sociales involucrados en las temáticas que se abordan; sólo de esta forma es posible que se validen las realidades de los diferentes sujetos: sus sentimientos, sus experiencias personales, las limitaciones que experimenta y las potencialidades.

Los diálogos transformativos abren posibilidades para los sujetos de conocer su situación, comprenderla, comprenderse en ella como parte activa, comprender al otro como un sujeto esencial en el encuentro de perspectivas y finalmente proponer formas de convivencia inscritas en la inclusión y en la convivencia de la diferencia (Universidad de la Salle, 2014).

Desde la Psicología se considera que el constructivismo y el construccionismo social brindan elementos que favorecen los procesos de diálogo, desde una postura que se alimenta del paradigma de la complejidad, el ejercicio que se llevó a cabo a lo largo de la investigación permitió aportar a los sujetos por medio de la reflexión de sus propias narrativas y la escucha de otras historias similares a la suya para así lograr comprender nuevos significados que aporten a la transformación de su cotidianidad y de la construcción de los significados que ellos realizan a diario.

La presente investigación permitió identificar, los diferentes procesos que se llevaron con los participantes y de esta manera visibilizar sus diversas experiencias en el programa de inclusión educativa, con su voz y participación posibilitó transformar sus realidades.

Una de las herramientas como la narrativa permitió que los participantes generan conversaciones reflexivas que involucraron a los diferentes sistemas como: familia, institución educativa y su red social, de tal manera conocieron como han sobrellevado sus dificultades y qué herramientas han utilizado para sobresalir de ellas.

Son pocas las instituciones, las que ofrecen una oportuna e integral educación que favorezcan las diversas formas de aprender y cómo desde estos contextos educativos desde la psicología se puede potencializar procesos de inclusión. Esta investigación dio cuenta de la importancia del rol del psicólogo y su vinculación con los fenómenos sociales (Mitjans y Fariñas, 1993).

Objetivos

Objetivo general

Comprender los significados que construyen los niños y niñas con discapacidad cognitiva y de su red de apoyo en relación a su proceso de educación inclusiva en el colegio Francisco Arango de Villavicencio.

Objetivos específicos

Identificar las dinámicas relacionales construyen los niños dentro del proceso de educación inclusiva en la institución Francisco Arango de Villavicencio.

Identificar los significados que han construido los niños con discapacidad cognitiva en relación a su proceso de inclusión educativa del colegio Francisco Arango de Villavicencio.

Reconocer los significados que emergen de la red de apoyo (familiar) y docentes de los niños con discapacidad cognitiva en relación al proceso de educación inclusiva en el colegio Francisco Arango de Villavicencio.

Marcos de Referencia

Marco Epistemológico/Paradigmático

La presente investigación se realiza a la luz del paradigma de la complejidad, con una propuesta epistemológica desde el construccionismo social, marcos desde los cuales se abordará la temática para comprender la construcción narrativa de los actores de la comunidad educativa que hacen parte del proceso de inclusión educativa dentro de la institución.

Paradigma.

Para la construcción de este marco se hará referencia al paradigma de la complejidad, para ello se recurre al concepto de complejidad desde Morín (2002), quien expone que: “la complejidad es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (p.60), la complejidad entonces se presenta como un entramado de aquello que no es susceptible de ser leído de manera lineal o simplista; sino que trasciende las lógicas de los “saberes constituidos” (Morín, 2002, p.24) se reconoce desde la dignificación del ser humano y por lo tanto del reconocimiento de formas alternas de comprenderlo más allá de las hegemónicas.

Es importante mencionar que, en el marco de nuestra investigación, la comprensión que se tenga de educación cobra un sentido esencial, así pues, “si existe un ámbito al que le corresponde por antonomasia el calificativo de «complejo», ese es el mundo social y humano, que por cierto en este sentido, es primordial para la experiencia educativa” (Morín, Ciurana, y Motta, 2002, p.63). La educación comprendida como dispositivo de transformación social y de movilización del pensamiento, requiere de comprensiones que emerjan desde la complejidad para así lograr acciones complejizadas en vez de simplificadoras.

El trabajo investigativo cobra relevancia desde el reconocimiento de la inclusión como el camino que debe trazarse la educación para lograr posicionar a los sujetos como partícipes activos de una sociedad diversa, y como en la institución educativa están siendo reconocidos generando escenarios conversacionales entorno a las diferentes situaciones. En este sentido, siendo el sujeto activo en la construcción de sus significados y la forma en cómo se configuran las realidades del mundo, a partir de lo anterior en esta investigación también se retoma la cibernética de segundo orden, comprendiendo que, además ésta contribuye a la creación de un

lenguaje basado en la unificación de disciplinas más que en la segregación de las mismas (Lozano, 2010).

Por otro lado, pasamos de una lógica de sistemas observados a sistemas observadores que constantemente mediante la acción dinámica, van realizando procesos de reflexividad (Lozano, 2010) y se va realizando a través de la investigación un ejercicio que rescata las narraciones y los significados construidos por los diferentes miembros de la institución educativa. Así como se validan las nociones que los sujetos tienen y con las cuales configuran un mapa de realidades y de significados que constituyen la materia prima para las transformaciones sociales. Esta lógica posibilita un trabajo investigativo que dinamiza las interacciones entre los diferentes sujetos y les identifica como activos en unos procesos que surgen desde una realidad social conocida y experimentada en el día a día por ellos mismos.

Es allí donde el lenguaje adquiere un sentido, cuando el sujeto siendo autónomo en sus producciones discursivas y en las interacciones que tiene con ese lenguaje; logra realizar interpretaciones acerca de los símbolos que aparecen en medio de las relaciones y tal como lo expone Gergen (quien se citó en Arcila, Mendoza, Jaramillo, Cañón, 2010) “Cada convención o signo cultural está sujeto a la multiplicidad de los significados. En esta medida, el lenguaje es polisémico y adquiere una variedad de significados dependiendo del contexto y la relación en la que se utilice” (P. 45).

Es precisamente este carácter polisémico del lenguaje, el que nos deja ver cuán importante es que sean configurados los espacios de diálogo, interpretación, comprensión, y transformación alrededor de los significados. Es decir, que se reconozca la pluralidad que existe en los discursos, en los significados que los sujetos construyen y desde esa pluralidad lograr reconocer al otro como esencial en las producciones colaborativas de significados y en las apuestas que se realicen a partir de ellas. Vale la pena recordar aquí que, al intercambiar con otro, no hablamos de una estructura privada de narraciones, sino que el lenguaje se vuelve público y a la vez inteligible en las relaciones que surgen en esa interacción (Gergen, 2007). Las lógicas que se plantean en el presente ejercicio, se trazan bajo unos mismos presupuestos paradigmáticos: una apuesta alternativa a aquellas que han desconocido lo complejo como forma de reconocer el pluralismo en los sujetos, en sus prácticas y en el análisis de las mismas. (Morín, Ciurana, y Motta, 2002) “los dominios disciplinarios fracturados por el pensamiento disgregador, uno de los principales aspectos del pensamiento simplificador. (p. 67), El paradigma de la complejidad traspasa los linderos conceptuales de un marco y dialoga en

coherencia con todo el documento y con el ejercicio práctico desde las apuestas que articulan ; para así lograr un ejercicio situado que promueva la co-construcción dialógica de significados y asimismo de abordajes para generar alternativas en coherencia con la problemática aquí planteada.

Epistemología.

Para la presente investigación se ha tomado como base el construccionismo social. Sahin considera que (como se citó en Agudelo y Estrada, 2013) “el conocimiento no es algo que la gente posee en algún lugar de la cabeza, sino más bien, algo que la gente construye en conjunto” (p.19), haciendo referencia a que los significados no son solo el resultado de un proceso individual, sino que son el producto de las interacciones entre sujetos y comunidades; según Gergen (como se citó en Agudelo y Estrada, 2013), los significados son construidos en base a tradiciones, rituales, hábitos, creencias, así como el contexto en el que interactúan los sujetos, pues, los elementos mencionados contribuyen en la construcción de significados que median al sujeto en las normas, creencias, valores morales, políticos y costumbres. (Niemeye, 2004)

Teniendo en cuenta que las sociedades cambian constantemente, debido a que no son estáticas sino dinámicas, de igual forma lo serán los significados según Gergen (como se citó en Sandoval, 2010) es un elemento decisivo en la forma en cómo vemos la realidad, en el accionar y elecciones de los sujetos que hacen parte de la sociedad, contexto y cultura determinada, lo anterior puede verse reflejado en las narrativas y discursos de las personas, debido a que, por medio del lenguaje se construyen (Magnabosco, 2012), conformando un constructo social que posibilita la creación de significados colectivos.

El construccionismo social, permite a los sujetos ser críticos y reflexivos como base para que se dé un proceso de reconstrucción y co-construcción, en el cual los sujetos tienen la posibilidad de ampliar su perspectiva acerca de algún tema en particular (Ibáñez, 2001 como se citó en Sandoval, 2010). Por medio de un intercambio de información entre sistemas generando una construcción. (Gergen, 2007)

Desde el construccionismo social, se permite dar cabida a la expresión de múltiples voces, es decir, que cada participante describa, exprese su interpretación frente al tema planteado, desde sus ideas y subjetividades, dando una variedad de perspectivas de amplio rango sobre el tema específico, dando una riqueza a la investigación que permita establecer no una sola idea sobre el proceso de inclusión educativa, sino que se pueda apreciar, cómo desde cada experiencia se establece un significado diferente (Gergen, 2007). De este modo, los

sujetos construyen sus realidades, configuran su identidad, la manera en cómo se relación con el mundo y con el otro, acentuando su experiencia en los diferentes contextos y momentos en los cuales interactúan, dado que, es histórico- temporal, situacional y relacional.

Considerando lo anterior, para la presente investigación es pertinente abordarla desde el construccionismo social, debido a que se quiere identificar, conocer y comprender cómo los niños, niñas con discapacidad cognitiva y su red de apoyo han construido los significados, en relación con el proceso de inclusión educativa en el colegio Francisco Arango; y, cómo los significados han construido a los participantes, dado que, revelan el conocimiento, experiencia, subjetividad y los contextos en que se han desarrollado e interactuado, siendo los principales escenarios para la construcción de significados.

Considerando la epistemología propuesta de la presente investigación, es posible que por medio del lenguaje y la interacción entre los participantes, se generen espacios conversacionales y de reflexión, que den paso al proceso de reconstrucción de realidades que envuelven las actividades en pro del proceso de inclusión escolar, puesto que los espacios conversacionales podrían reflejar diferentes perspectivas sobre el proceso de inclusión educativa, debido a que los participantes escogidos experimentan diferentes situaciones, es decir, los niños y niñas con discapacidad cognitiva son quienes viven la experiencia del proceso de inclusión educativa, como sujetos protagónicos, por otra parte, el rol y comprensión del docente es un movilizador de suma importancia, debido a que su rol configura muchos de los procesos de los niños con discapacidad cognitiva, pero, de la misma manera las condiciones, compresiones, capacidades, recursos y estrategias pueden influir para el apropiado o no proceso de inclusión educativa.

En coherencia con el paradigma y epistemología, la presente investigación se abordara desde el enfoque sistémico Narrativo, ya que dicho enfoque comprende como principio desde el construccionismo social que planteamos anteriormente desde Gergen, el cual acoge la forma de comprender el conocimiento del mundo como una construcción consensuada, “un marco interpretativo compartido que (..) , resulta el más viable para explicar la realidad” (Montesano, 2012, p.2) y también comprendiendo desde el paradigma de la complejidad de Morín la inclusión educativa como un fenómeno holístico y contextual, lo cual supone el reconocimiento de un saber “no parcelado, no dividido, no reduccionista y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento” (Morín, 2011, p.23), ya que no se pretende dar respuestas absolutas con esta investigación, si no aproximaciones a las diversas comprensiones que surgen sobre el fenómeno de estudio.

Enfoque psicológico.

El enfoque sistémico en coherencia con el paradigma y epistemología de la presente investigación, considera que “los procesos de construcción del significado implicados en la experiencia relacional cobran vital importancia”(Montesano, 2012, p.8), debido a que desde la cibernética de segundo orden de Von Foerster se fundamenta en concepto de complejidad, pluralidad y multidimensionalidad para estudiar al ser humano y las relaciones que éste genera con otros en el interior de un sistema (como se citó en Montesano, 2012), además en coherencia con lo planteado en la línea de investigación institucional “psicología, realidades cotidianas y transformaciones sociales”(Aya, 2016) en la que se ciñe este proceso investigativo, Aya (2016) denomina la investigación de segundo orden, es decir, desde un enfoque sistémico, como la forma en la que se posicionan los actores participantes y los investigadores, concordando con lo que propone Von Foerster (como se citó en Montesano, 2012).

Lo mencionado es acorde a la forma en cómo se comprende y plantea la presente investigación, debido a que, da una apertura conversacional en diferentes sistemas, como el sistema educativo en donde se reconocerán los significados entorno al desarrollo de la inclusión educativa, de igual manera el sistema familiar, considerando la red de apoyo que hayan construido los niños y niñas con discapacidad cognitiva posibilita un mejor proceso de inclusión educativa, teniendo en cuenta que ambos sistemas deben trabajar paralelamente para generar un apropiado proceso de inclusión educativa con el fin de potencializar habilidades, generar bienestar y calidad de vida de mundos posibles a los niños y niñas con discapacidad cognitiva.

Marco Disciplinar

Para la realización de la siguiente investigación es de suma importancia ver el proceso de inclusión educativa desde un punto de vista amplio, que permita tener en cuenta la variedad de elementos, que están presentes en los niños en condición de discapacidad cognitiva y demás actores inmersos en el proceso de inclusión educativa. Para ello, se tendrá en cuenta algunos postulados de Gergen (como se citó en Arcila, Mendoza, Jaramillo y Cañón, 2010), con respecto a la construcción de significados, siendo la principal característica de sus estudios donde se enmarcan las interpretaciones del sujeto, las cuales se van configurando a través de las relaciones que se establecen por medio de experiencias y vínculos.

Es por eso que esta investigación se adhiere al campo de la psicología educativa, pues permite que el profesional psicólogo cumpla un rol en los contextos educativos, realizando un trabajo interdisciplinar con otros profesionales, generando diferentes comprensiones de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, que el papel del psicólogo es orientar y guiar a los estudiantes con dificultades cognitivas, académicas, emocionales, familiares, entre otras, principalmente potencializando y favoreciendo el desarrollo de habilidades que el estudiante necesite para lograr un aprendizaje significativo y un rendimiento escolar exitoso (Erazo, 2012).

Teniendo en cuenta la inclusión educativa de niños con discapacidad cognitiva, implica que el profesional psicólogo construya relaciones con docentes, alumnos y padres de familia, con el fin de lograr un trabajo en clave de red, generando una comprensión holística de los proceso de aprendizaje y enseñanza, asimismo, de las dinámicas relaciones, pues no solo se debe pensar en las necesidades individuales de los estudiantes, sino en las interacciones que se construyen en el contexto educativo, pues, aquellas pueden ser o no salutogénicas y favorecer el proceso inclusivo de niños con discapacidad cognitiva.

Así, desde que nace el hombre se ve inmerso en una sociedad que por necesidad conlleva a tener unas relaciones interpersonales (Gergen como se citó en Arcila et al., 2010). Con esto se vuelve necesario hablar sobre el lenguaje como principal elemento que permite la construcción de significados, a través de las relaciones humanas, entendiendo cómo los sujetos construyen sus realidades, configuran su identidad y de qué manera se relacionan con el otro y con el mundo por lo tanto el lenguaje y las relaciones constituyen la experiencia y la significación de las mismas y de las diversas realidades.

Significados.

Ahora bien, al hablar acerca de los significados encontramos algunos autores que nos permiten vislumbrar la postura de cada uno, para poder comprender o definir este concepto, se revisarán tres de los principales autores que hablan del tema, los cuales son Kenneth Gergen, Lev Vygotsky y Jerome Bruner. Con base en lo anterior se pretende exponer la propuesta principal que hace cada uno en referencia a los significados, y de ese modo lograr encontrar la pertinencia de uno de los autores para el presente ejercicio investigativo.

Vygotsky, propone que los significados se han ido configurado a nivel evolutivo y por influencia del sistema histórico y cultural, así pues, comprende el enfoque histórico cultural

como una forma de comprender al hombre, es decir, Vygotsky acepta la existencia del mundo interno y comprende que cada sujeto internaliza los estímulos y experiencias externas que desea, generando un significado subjetivo que le permite autorregularse, entonces “en el momento en que el hombre ha madurado evolutivamente tiene la capacidad de negociar los significados impuestos en la cultura y contribuir en su transformación” (Arcila et. al., 2010, p.41).

Bruner comprende los significados desde dos vías opuestas que se entrecruzan, lo biológico y lo cultural, tras ello, el sujeto logra hacer una comprensión de su experiencia cultural y su ser biológico, con ello, comprende “al hombre como un ser cultural que construye y deconstruye los significados para asimilar su realidad” (Arcila et. al., 2010, p.42), lo que significa que la postura del autor es constructivista, y reconoce la influencia en el sujeto del entorno sociocultural, por medio de los símbolos que se encuentran inmersos en el lenguaje, y biología, en las cuales argumenta que el hombre se encuentra biológicamente preparado para comprender unas representaciones protolingüísticas, las cuales le permiten al sujeto interactuar y entender el medio, lo que le facilita la apropiación del lenguaje y de manera seguida la construcción de los significados, a partir de la internalización de esos símbolos del medio. Estos autores presentan una interesante postura en torno al concepto de los significados, no obstante, seguiremos las postulaciones de Kenneth Gergen.

El construccionismo social postura propuesta por Gergen, la cual permite una comprensión del ser humano la cual considera importante entender que “las interpretaciones que realiza el sujeto y que, según supone, dan cuenta de las relaciones que ha establecido a lo largo de su existencia” (Arcila et al., 2010, p.43), por esta razón lo que propone estudiar Gergen son las relaciones, puesto que es allí donde él comprende el surgimiento de los significados, debido a que se reconoce la importancia del otro, de sitios, ocasiones y objetos, los cuales le dan valor a la relación y enriquecen los significados de la misma, donde el sujeto a lo largo de su vida y en compañía de su entorno será capaz de construir, re-construir y co-construir esos significados, es decir, que los constantes intercambios interaccionales con otros posibilitan que los significados se completen y transformen a lo largo del tiempo (Gergen, 2007). De modo que “es necesario comentar sobre el lenguaje, el sentido, las acciones y los complementos, ya que son los elementos necesarios para que en las relaciones humanas se construyan los significados” (Gergen, citado en Arcila et al., 2010, p.44).

Por lo anterior, Gergen comenta que “El juego de los significantes es esencialmente un juego dentro del lenguaje, y este juego está incrustado en las pautas de la acción humana, en lo

que damos en llamar contextos materiales (1996, p. 318)” (Arcila et al., 2010, p.44); con lo anterior Gergen enfatiza que el lenguaje es el encargado de dar sentido a la relación, y por medio de él, el sujeto se encargará de generar significados a situaciones, personas, sitios y objetos, que estarán sujetos a su experiencia relacional, del mismo modo Foerster (citado en Gergen, 2007) menciona la posibilidad que en una conversación en torno a una problemática suscita nuevos significados, sin embargo, los significados también pueden ser flexibles y negociados por el continuo intercambio interaccional y la transformación que eso conlleva.

Considerando lo anterior, el autor define los significados como “una construcción relacional que necesita de acciones y suplementos para ser contextualizada; esto quiere decir que el lenguaje no tiene significado por sí solo, tan solo adquiere su valor en la relación” (Gergen citado en Arcila et al., 2010, p. 47), es decir, que los sujetos que sean parte de los procesos de inclusión darán cuenta de los significados que ellos mismos otorguen a las experiencias, situaciones y lugares desde su experiencia personal, al igual que la influencia del entorno cultural, ellos mismos dejarán vislumbrar cómo el contexto y las relaciones interpersonales pueden generar unos significados del proceso de inclusión educativa, desde una postura personal (como sujeto con discapacidad) y desde la de red de apoyo, serán ellos quienes den cuenta de los significados que han construido dándole valor a la relación y la experiencia.

Además de lo anterior, se considera al sujeto en condición de discapacidad cognitiva Gergen en el 2007 propone un importante concepto en relación a “la experiencia del dolor y de la enfermedad puede depender en gran medida de los significados que se les asignen. La comprensión narrativa puede ser vital para nuestro bienestar físico”(p.114), lo que es primordial en el proceso de inclusión educativa, debido a la subjetividad de cada uno y el aporte que haga cada sujeto al sistema en el cual se encuentra inmerso, de manera que con su interacción con el otro tendrá una importante contribución en la construcción de esos significados en torno al proceso de inclusión educativa que han vivido a lo largo de sus vidas, con relación a ello, Gergen argumenta que los significados se transforman a lo largo del tiempo, dependiendo del contexto y las relaciones, así pues aportar a la configuración de los mismos, por ende una red social protectora y de apoyo posibilitará un mejor proceso de inclusión educativa para todos.

Los espacios conversacionales con estudiantes, docentes y padres de familia acerca del proceso de inclusión educativa, permite la identificación de significados y favorecer la reconstrucción de significados conjuntos, desplegando patrones de intercambio, es decir, “una

danza en la que nos movemos armónicamente juntos” (Gergen, 2007, p. 141), posiblemente generando unas reflexiones de cómo significan tanto estudiante, docente y padres de familia el proceso de inclusión y si realmente se está trabajando en clave de red para una adecuada inclusión a niños con discapacidad cognitiva, posibilitando visibilizar la importancia de cada entidad, la organización que tiene con el proceso y bienestar integral de NNA con discapacidad y de qué manera se potencializan sus habilidades, capacidades y destrezas en los diversos contextos.

Red Social y red de apoyo.

Las redes de apoyo pueden definirse a partir de aspectos individuales o colectivos, los cuales se componen de macro, meso y microsistemas los cuales son todos sistemas que van configurando un sistema complejo y extenso de relaciones y vínculos de cada sujeto, y que lo soportan social, afectiva, emocionalmente, son todos aquellos sistemas en los que sobrevive, reconoce y participan los sujetos, de ese modo Fernández (2005), define la red de apoyo como un “sistema estructural, cultural, interpersonal y psicológico con propiedades adaptativas y de ajuste frente a determinadas situaciones relacionadas con los procesos de salud-enfermedad y también como un sistema contenedor de elementos estresores y/o amortiguadores del mismo” (p.1), es decir, en el establecimiento de las redes de apoyo se encuentran factores de intercambio, conexión y construcción de vínculos entre los miembros, generan intercambios que pueden ser beneficiosos o no, e intercambios de varios tipos, como por ejemplo material, de protección, emocional o de servicios, entre otros, esto depende del tipo de necesidad que requiera el individuo y las capacidades de la red de apoyo; si bien es cierto, toda persona se encuentra vinculada a redes, a partir de eso se identifica que tipo de vínculos a construido y cómo esto posibilita salir de diversas situaciones .

Con base en lo anterior es importante considerar que “La entrada en esta cultura de la complejidad nos lleva a visualizar el universo como una red de interacciones” (Dabas y Perrone, 1999, p.3), por lo tanto, las redes que se entretajan en la sociedad, el cómo y la manera en que los intercambios se dan entre un sujeto y otro puede generar una reciprocidad o influir en los demás que se encuentren dentro de su red. Así pues, es importante comprender que, para el desarrollo, evolución y crecimiento de los subsistemas, que hacen parte de la red como las instituciones y familias, entre otros, es necesario la construcción de redes sociales favorecedoras y protectoras para quienes se encuentren allí inmersos (Dabas, 2003).

Del mismo modo, Sluzki (2010) analiza una doble dinámica en la red social, aquella que puede favorecer o no al sujeto en relación a su salud mental, física y psicológica, es decir, una red social posibilitadora será precursora de una realidad diferente para los sujetos que componen esa red, de ese modo el sujeto va configurando una red personal, concebida desde otros autores como red de apoyo, aquella que genera uno o varios factores protectores, logrando que el sujeto en diversas situaciones de vida sea capaz de superarlas y afrontarlas de manera eficiente, y lograr la resiliencia tras acontecimientos traumáticos para el individuo; así pues, se concibe la importancia de la red social y la configuración de una red de apoyo, las cuales son primordiales para el desarrollo de un ser en sociedad dentro de cualquier contexto.

Najmanovich (2005) comprende que las dinámicas y redes se tejen desde la complejidad, de ese modo, un sujeto que hace parte de una red podrá aportar positivamente o no sobre ella, y así por medio de la complejidad se puede lograr “habilitar otros interrogantes, de gestar otra mirada sobre el mundo, incluidos nosotros en él” (Najmanovich, 2005, p.26) por lo que de inmediato al pensar en discapacidad, desde un pensamiento complejo, considerando la subjetividad individual de cada uno, es posible generar una mirada amplia del mundo, en el cual incluye y construye espacios de inclusión para todos, donde por medio de la red social se generan diversas concepciones de la discapacidad, y con ella la inclusión para todas las personas discapacitadas y no discapacitadas, de modo que, si se cambian la miradas imposibilitadoras y excluyentes se podrá comprender la educación y la sociedad de una forma distinta, entendiendo que todos somos diferentes pero haciéndolo equitativo para todos.

La familia, es por tanto, un actor esencial en la red, primer lugar donde el sujeto se siente reconocido e importante, y es la principal fuente de apoyo para los estudiantes con discapacidad cognitiva, debido a que la familia ha de ser uno de los ejes fundamentales en la configuración de los distintos patrones de vida de un sujeto, Hernández (2005) argumenta a qué se debe a que la familia es un sistema ecosistémico que se enmarca de la construcción múltiple por parte de todos sus miembros, la familia es y será siempre la primera forma de conocimiento para el individuo en lo que respecta a las relaciones interpersonales diferenciadas, debido a que el sentido de la vida es más que la individualidad y se construye por medio del pensamiento colectivo, el cual se nutre constantemente por el lenguaje, la cultura y saberes que sean adquiridos por medio de la experiencia.

Asimismo, la familia según Hernández (2005), “es una unidad ecosistémica, que crea solidaridades de destino en el tiempo y en el espacio, opera a través de rituales, mitos y epistemes que se organizan en el interjuego de procesos filogenéticos, ontogenéticos y

culturogenéticos” (p.2), estas características descritas hacen que una familia jamás sea igual a otra, podrá tener algunos patrones comportamentales que pudieran parecer similares, sin embargo, en el reconocimiento de la subjetividad individual de cada miembro y en referencia a las dinámicas que se tejen dentro de la misma, los roles otorgados, los mitos, ritos y epistemes a las cuales la familia está sujeta por el factor cultural; hará que cada una sea particular y diferente, por ello, ninguna familia será igual a otra y cada familia podrá auto organizarse generando recursos y posibles soluciones a sus problemáticas, con el fin de buscar la supervivencia de sus miembros.

Calvo (2007), argumenta que las familias que tienen algún miembro en condición de discapacidad o niños con necesidades educativas especiales (NEE), ha de reorganizarse por la demanda que ha de tener ese miembro de la familia con una necesidad especial, por ejemplo Ángela Hernández (2005), manifiesta que cuando un niño tiene dificultades de aprendizaje o NEE el contexto escolar reportará el caso y regularmente se le atribuye el motivo o causa del “problema” del niño a las dinámicas familiares y la institución tenderá a explicar la etiología el caso por medio de la intervención familiar “porque se cree que el funcionamiento familiar “causa” que el niño sea “malo” o “enfermo”.” (Hernández, 2005, p,7).

Así pues, se logra comprender que, de un modo u otro, de manera directa o indirecta la dinámica familiar se verá movilizada y transformada para todos los miembros del sistema familiar, lo que podría llegar a generar crisis y cambios en la dinámica familiar. En ese sentido, los niños con discapacidad hacen que su familia genere alternativas de autoorganización en situaciones de entropía con el fin de promover el sistema familiar y el funcionamiento del mismo (Foerster,1991).

Con base en lo anterior, es importante entonces comprender que como explica Hernández (2005) “En cuanto la familia es una unidad de supervivencia, en ella se metabolizan las necesidades de todo orden y los procesos de adaptación, mediados por la significación que sus miembros les atribuyen a los diversos aspectos de la vida”(p.5), en ese sentido, es posible que la familia sea el sostén en la vida de un individuo, de igual forma podrá actuar como un factor protector o de riesgo, siendo responsable de tejer las primeras redes sociales de un sujeto para con el contexto, la cultura y la sociedad.

Inclusión educativa.

El proceso de inclusión educativa Ramírez (2017) lo define como el derecho que todos los niños, niñas, adolescentes y adultos hagan parte de una sociedad igualitaria, en la cual quienes

posean NEE socialicen y hagan parte de los procesos formales de aprendizaje en un aula, que les permita procesos de interacción social y aprendizaje académico, favoreciendo y desarrollando habilidades nuevas, aportando a la formación integral de las personas con NEE y la sociedad en general.

Por lo anterior, la Fundación empresarios por la educación (2018) propone la construcción o reformulación de políticas públicas para la educación en el país, las cuales podrán generar un panorama de educación positivo para el país, educación de calidad para todos en Colombia, “Los invitamos a soñar un país en el que ser indígena, afro, tener una condición de discapacidad o estar en condición de pobreza, no sean factores que limitan las opciones de vida” (Fundación empresarios por la educación, 2018, p.9), aspirando a un país educado y equitativo, donde todos puedan acceder a la educación sin ser discriminados o atropellados por las dificultades contextuales o específicas de cada persona o territorio.

Asimismo, es posible visibilizar que el país cuenta con bastante diversidad por parte de sus habitantes y eso es muestra de “nuestras más grandes riquezas, pero todavía no ha sido vista como una oportunidad” (Fundación empresarios por la educación, 2018, p.11), es decir que, en vez de comprenderse como un factor que pueda proporcionar oportunidades y divergencia de pensamientos e ideas, se interpreta como un punto de inequidad, y aún en pleno siglo XXI sigue siendo punto de discriminación y desigualdad para la diversidad de etnias, estrato socio-económico y necesidades especiales.

Es importante reconocer que como ciudadanos pertenecientes a una sociedad somos corresponsables de las dinámicas sociales que se den en una comunidad, por ello es muy importante que como sociedad civil vincularnos de manera activa para propiciar el cambio de la educación en Colombia, asimismo, según argumenta Hernández (2005) “La filosofía de la mayoría de las instituciones educativas incluye a la familia como coprotagonista en el proceso de socialización de los niños, niñas y jóvenes” (p.8), es decir, que la familia en compañía de las instituciones son las encargadas de co-construir el modo de desenvolvimiento social de un individuo y serán responsables de manera bidireccional por la formación social de un país y las dinámicas sociales del macro y micro sistema a las cuales los sujetos se vean inmersos.

Desde esta perspectiva es posible comprender “la diversidad como parte de lo humano que conduce a pensar en una educación en y para la diversidad” (Viera y Zeballos, 2014) es decir que, el sistema educativo debe reconocer la diversidad cultural, reconociendo y valorando el aporte y participación de todos los sujetos. Según Freire (1970), quien concibe que “La institución escolar puede constituir un espacio en el cual los docentes y los alumnos se disputen

la construcción de significados en relación con el mundo y la definición del sentido de la práctica pedagógica con mayores horizontes de igualdad” (Freire como se citó en Finocchio y Legarralde, 2007, p. 52). La educación concebida como un proceso de transmisión, de pasaje, dejando a un lado lo mecanicista de la enseñanza para enfocarse en condiciones de felicidad, trabajo, responsabilidad y humanidad en ese pasaje, porque como lo dice Freire, “se trata de provocar en el otro el deseo de saber, de contagiar el disfrute que supone aquello que se enseña, (...) y de entender que el trabajo de enseñar y el esfuerzo por aprender permitirán a quienes siguen en la trama de las generaciones ingresar al mundo mejor equipados” (Freire como se citó en Finocchio y Legarralde, 2007, p.53).

Dado que, al Incentivarlos por medio del amor y del reconocimiento, en el cual el aprender se convierte en algo atractivo y deseado en este caso para los estudiantes con discapacidad cognitiva, ya que es por medio de la transmisión de contenidos valiosos que se amplían los márgenes de libertad de todo. como lo menciona Cely (2016), en sus reflexiones en torno a la obra de Freire, considerando esta propuesta de educación para la justicia, paz y liberación, una educación inclusiva que se interpongan ante un contexto caracterizado por la negación del otro, de la diferencia, en el que la imposición es más importante que el reconocimiento.

Marco multidisciplinar

La multidisciplinariedad se propone como necesidad para el abordaje holístico de las comprensiones en torno a las discapacidades cognitivas, las acciones conjuntas actualmente permiten un mayor y eficaz método para atender a esta población. Ya que se propone un modelo funcional basado en la integración de perspectivas multidisciplinarias y multidimensionales para diferentes momentos de la atención como lo son: el diagnóstico, la evaluación del funcionamiento, la evaluación de necesidades apoyo, planificación y ejecución de apoyos individualizados, y la evolución personal, las propuestas multidisciplinarias tienen como objetivo el proporcionar evaluaciones completas de las necesidades de cada persona con discapacidad y establecer así los apoyos que necesita (Galán, Jaime, Lazkanotegi, Orradre, Aguirre, Oteiza, Pérez, Lahuerta, 2017).

Para la realización de la investigación es importante comprender la forma en que las ciencias del comportamiento humano comprenden y abordan la discapacidad cognitiva desde su disciplina, siendo la neurociencia y la sociología algunas de ellas.

Neurociencia.

La Neurociencia como área del conocimiento, por medio de la investigación científica y de las ciencias clínicas, se encarga del estudio del Sistema Nervioso desde el funcionamiento neuronal hasta el comportamiento (Kandell, Schwartz & Jessell, 1997).

La discapacidad cognitiva fue originalmente abordada por ciencias como la psicopedagogía y la neuropsicología, implementando herramientas que les permitiera poder enseñar hablar y leer a los integrantes de esta comunidad sin ayuda de la neurociencia que permitiera conocer el origen del problema, sin embargo con el pasar de los años ahora la neurociencia aborda la discapacidad cognitiva como un objeto de estudio, abordando las diversas causas que la provocan, por ejemplo: físicas, metabólicas, genéticas, etc., (Flórez, 2014).

Ya que en la discapacidad cognitiva se ven implicados varios procesos, considerados esencia de la psicología humana: su cognición, su raciocinio, su determinación, sus sentimientos, su conducta, es indispensable el abordaje de esta en la neurociencia que permita comprender qué ocurre en el cerebro de las personas que muestran dificultades expresas y objetivas en sus aprendizajes y en sus capacidades para valerse sin apoyos, estas funciones cognitivas están mediadas por el cerebro, es por ello que la neurociencia centra sus estudios en encontrar no solo causas si no posibles soluciones y formas de prevención del desarrollo de estas enfermedades (Flórez, 2015).

La discapacidad desde la neurociencia se comprende como un fenómeno complejo que es resultado de una interacción dinámica entre las características del cuerpo humano, desde su estructura y su fisiología, conjunto a condiciones y características de la sociedad en la que vive, se desarrolla y se desenvuelve. La discapacidad cognitiva se explica desde un modelo que atiende como base a las comprensiones del funcionamiento del sistema nervioso.

La neurociencia, como modelo científico de abordaje de la discapacidad cognitiva responde a un sistema biopolítico que establece las condiciones normales o no normales del funcionamiento cerebral: entabla una división entre ‘normal’ y ‘desviado’, en el que se define que la discapacidad corresponde al lado “desviado” estudiándolo como patología para corregir dichas desviaciones (Flórez, 2015). La investigación neurocientífica usa instrumentos como la imaginología, para confirmar diagnósticos de patología biológica que se expresa en deficiencias cognitivas, sin embargo, aún no existe para esta ciencia un método para establecer una causalidad entre el fenómeno mental y el hecho biológico, sino simplemente una correlación (Dierssen, 2015).

Finalmente desde la neurociencia se comprende que el estudio cerebral de la

discapacidad intelectual enriquece el conocimiento sobre el funcionamiento cerebral en su totalidad, pero se reconocen algunos retos que deben asumirse, como el no solo centrarse en la mayor comprensión del cerebro y de su funcionamiento sino que esta se convierta en la base para encontrar medios que mejoren la discapacidad, ya que desde lo fisiológico se dictamina la discapacidad cognitiva como consecuencia de una afección congénita o adquirida, a nivel de estructura del sistema nervioso, esto implicaría una insuficiencia funcional en la persona que lo padece, pero a su vez, con llevaría una dificultad en su vivencia y convivencia cotidiana (Dierssen, 2015), es por ello que como ciencia se debe contribuir e ir más allá, proponiendo soluciones ante estas afecciones para garantizar condiciones en la que las personas con discapacidad cognitiva tengan una buena calidad de vida.

Sociología.

Según Ferreira desde esta ciencia la discapacidad se aborda como una problemática producto de una insuficiencia de un accidente natural, como un fenómeno resultante, en este sentido la afección es exclusivamente personal. Sin embargo, a la sociología le interesa el estudio de forma en que la persona se ajusta a un medio social con ciertas exigencias, también aborda las estructuras opresoras de un contexto social que es insensible a las necesidades propias de las personas con discapacidad, y actualmente también dirige sus intereses a concebir la particular percepción e identidad, social, de la persona discapacitada (Gaeta, 2015).

La minusvalía cognitiva es concebida como la manifestación a nivel funcional y social de esa insuficiencia, como concepto la discapacidad adquiere un sentido en el contexto de una cultura que limita fuertemente sobre la normalidad y la anormalidad. Dicho de otra forma: La discapacidad puede ser concebida no como una característica objetiva aplicable a la persona, sino como una construcción interpretativa inscrita en una cultura en la cual, en virtud de su particular modo de definir lo «normal», la discapacidad sería una desviación de dicha norma, una deficiencia, y, como tal, reducible al caso particular de la persona concreta que la «padece» (Ferrería, 2008, p. 147).

Desde la perspectiva sociológica, la funcionalidad de las personas discapacitadas se deriva de un patrón cultural según las asignaciones de lo que es normal y no normal bajo un marco social y económico general que las estructura, el término “discapacidad” representa un sistema complejo de limitaciones y restricciones sociales impuestas a las personas con insuficiencias por una sociedad muy discriminadora (Ferrería, 2008).

Y es que desde la sociología se estudia no solo la discapacidad cognitiva como tal desde las limitaciones propias del sujeto sino desde las limitaciones que son impuestas por la

sociedad, y desde este abordaje se habla también de la discriminación, ya que en muchas ocasiones es el contexto el que imposibilita el actuar de una persona con necesidades especiales, “El enfoque social asume a la discapacidad como producida, mantenida o reafirmada colectivamente, desde la etiquetación negativa hasta la generación de obstáculos” (Gómez y Castillo, 2016, párr., 5). Desde esta forma de ver la discapacidad ya no es una asignación de un problema individual sino de condiciones adversas que se presentan ante avientes discriminatorios provenientes de la sociedad.

Es por ello que la sociología propone concebir la discapacidad cognitiva atendiendo precisamente a una sociedad plural y diversa, en el que la inclusión y la exclusión deben ser consideradas y abordadas para las ciencias del comportamiento humano en el plano de la estructura social, tomando en cuenta las características de la sociedad moderna desde la cual se deja a un lado la homogeneización de la población (Gómez y Castillo, 2016), para a partir del reconcomiendo de la diferencia no como algo anormal conciba alternativas de protección a esta población que es considerada social y económicamente vulnerable, ya que es desprotegida, excluida y discriminada.

Educación.

Es en la Ilustración la época en la cual diferentes autores desde diferentes disciplinas comienzan a hablar sobre la educación. Siendo esta una época muy productiva para el pensamiento y para las reformas del mismo, se comienza a pensar en educación desde perspectivas que otorgaban lugares mucho más activos a los niños, así como a través de las teorizaciones que emergían se buscaba hacer nuevos descubrimientos sobre las mejores formas de educar (Enguita, 1988).

El filósofo y pedagogo Rousseau, en su obra Emilio, expone cómo los fundamentos de la educación antes de preocuparse por la forma y las herramientas; debe hacerlo primordialmente por la humanización. Por encargarse de hacer de los niños y las niñas, seres humanos, ciudadanos activos. Es de esta forma que la educación se comienza a pensar como posibilidad de ser de los sujetos. (Rousseau, 1762)

La autonomía como primordial para los procesos de educación es uno de los elementos que propone Rousseau con mayor insistencia. Planteaba que, en este sentido, los educadores tenían la gran responsabilidad de orientar el deseo del niño, es decir, enseñarle a transitar por las múltiples contradicciones en las que se encontraría con la realidad, consigo mismo y con el otro; permitiéndole comprender el mundo y brindándole las herramientas necesarias para

hacerlo, pero siempre llevándole a que asuma él mismo el mundo a su alrededor. (Rousseau, 1762)

Es a través de las propuestas de Rousseau que se cimientan otras perspectivas sobre la educación que van retomando elementos ya existentes así como se van creando nuevas formas de comprensión que apuntan hacia una educación inclusiva, en la cual los docentes no se presentan como los únicos educadores, sino que se concibe a las diferentes instituciones sociales como responsables de impartir educación (UNESCO, 1992).

Es por lo anterior, que se comienzan a problematizar desde distintas disciplinas, una educación que sea inclusiva, es decir, en la que existan procesos constantes de reconocimiento, valoración y responsabilidad con la diversidad de los sujetos para así promover su desarrollo, aprendizaje y participación. Esto es posible porque comienza a existir una articulación a nivel social y disciplinar, en la cual diferentes sectores y disciplinas convergen encontrando su nivel de responsabilidad y compromiso para apoyar y ajustar como se requiera los espacios simbólicos y materiales acorde con las necesidades diversas de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2017).

Pedagogía.

La pedagogía no es sólo otra disciplina sobre el hombre paralela a las demás, sino que es también una especie de super-saber social que reelabora y reconstruye los sentidos producidos por aquellas bajo la perspectiva de la formación de los jóvenes, dentro de un horizonte histórico cultural determinado (Flórez, 1993, p. 40).

La Pedagogía configura la base sobre la cual se construye el quehacer educativo y los procesos llevados a cabo en el ámbito escolar. Esta disciplina posee diversos aportes teóricos y epistemológicos sobre los que se sustenta a través de los cuales se analiza la práctica pedagógica posibilitando comprensiones amplias sobre la educación, la relación docente-estudiante y los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cossio, 2014).

Una de las corrientes más interesantes dentro de la Pedagogía se encuentra dentro de las teorizaciones críticas, que tematizan la Pedagogía como disciplina que tiene la responsabilidad de examinar la educación, sus necesidades, la relación alumno-docente y cómo sus prácticas resultan favorecedoras o limitadoras del desarrollo de los sujetos (Cossio, 2014).

Las raíces de estas perspectivas críticas de la Pedagogía, se fundamentan en una crítica a los fenómenos sociológicos engendrados por sistemas de relaciones capitalistas que

mercantilizan el conocimiento y la educación, de manera tal que prima la estandarización y homogenización de los individuos quitándoles toda posibilidad de visibilidad y atención a aquellos que poseen características no normativas (Úcar, 2018).

Paulo Freire fue uno de los teóricos más importantes de la Pedagogía. Con su propuesta, la pedagogía de la liberación planteó la necesidad de comprender el ejercicio de la educación a partir de la organización social jerarquizada, las diferencias de unos sujetos frente a otros y cómo lo anterior generaba una educación desigual (Freire, 1968).

Para lo anterior expone la gran necesidad que existe de que la educación tenga un carácter liberador y emancipador, por lo cual, debían ser los sujetos conocedores de la organización hegemónica del poder en las relaciones sociales, para que, de esta forma, pueda construirse formas de resistencia que se opongan a la educación pensada y diseñada para unos sujetos específicos, que termina eliminando u omitiendo la diferencia. (Freire, 1968).

Las perspectivas críticas de la Pedagogía ponen el acento en la necesidad de construir herramientas pedagógicas para una educación que no sea de unos pocos sino de todos y todas y que a la vez, les brinde oportunidades de transformación de los espacios sociales, de allí su papel vital en las reformas y construcción de la educación con perspectiva social dirigida a poblaciones con diversidades funcionales (Úcar, 2018).

Marco legal

En relación al orden legal a nivel nacional se han creado herramientas que garanticen los derechos de las personas con discapacidad, por medio de planteamientos específicos de leyes, códigos, decretos, resoluciones y la misma constitución política se señalan los deberes del estado y de la sociedad para con ellos, en torno a la educación como un derecho de todos, se establecen lineamientos desde los cuales las instituciones educativas se adecuan para poder brindar espacios y estrategias que promuevan la inclusión desde la cual se garantice una educación verdaderamente al alcance de todos.

Algunas de esas herramientas legales que se ponen a disposición de toda persona con discapacidad física o cognitiva en torno a su formación y educación se encuentran en primer lugar leyes como la Ley 1098 de 2006, denominada Ley de Infancia y Adolescencia, la cual en el sexto punto del artículo 42 define como obligación especial de las instituciones educativas el “Organizar programas de nivelación de los niños y niñas que presenten dificultades de aprendizaje o estén retrasados en el ciclo escolar y establecer programas de orientación

psicopedagógica y psicológica” (Ley 1098, 2006, p. 34), orientando la necesidad de establecer un acompañamiento psicológico a los estudiantes que requieren condiciones especiales para su educación.

Esto responde a los lineamientos de la constitución política colombiana de 1991, en la que se encuentran una serie de artículos que hacen mención expresa a la protección, atención, apoyo e integración social de las personas con discapacidad, por ejemplo esta dispone en el artículo 68: “La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales (...) son obligaciones especiales del Estado” (1991, p. 9), en concordancia a el establecimiento de instituciones educativa adecuadas para la inclusión de personas con todo tipo de discapacidad, física con espacios que permitan su movilización, o en los casos de discapacidad cognitiva, instituciones que cuenten con personal formado para diseñar y acompañar nuevas formas de enseñanzas.

Las consideraciones generales frente la adopción de mecanismos alternos y adecuadas para la enseñanza aprendizaje en instituciones educativas para personas con necesidades especiales para su formación se encuentran por medio de lineamientos específicos sobre discapacidad, los cuales pueden encontrarse en la Ley 361 de 1997, ley por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación. Esta ley contempla en el artículo once la promoción de los estudiantes discapacitados a las aulas regulares:

Nadie podrá ser discriminado por razón de su limitación, para acceder al servicio de educación ya sea en una entidad pública o privada y para cualquier nivel de formación. Para estos efectos y de acuerdo con lo previsto en el artículo siguiente, el Gobierno Nacional promoverá la integración de la población con limitación a las aulas regulares en establecimientos educativos que se organicen directamente o por convenio con entidades gubernamentales y no gubernamentales, para lo cual se adoptarán las acciones pedagógicas necesarias para integrar académica y socialmente a los limitados, en el marco de un Proyecto Educativo Institucional (Ley 361 de 1997, p. 4).

De igual forma esta ley contempla en sus artículos 12 y 13, la responsabilidad del Gobierno Nacional, los cuales en materia de educación y por medio del Ministerio De Educación Nacional, deberán establecer “la metodología para el diseño y ejecución de programas educativos especiales de carácter individual según el tipo de discapacidad, que garanticen el ambiente menos restrictivo para la formación integral de las personas en situación de discapacidad” (Ley 361 de 1997, párr., 19). De igual forma se establece la necesidad de

crear materiales educativos especializados para esta población y la capacitación y actualización para docentes en servicio.

Desde la ley general de educación (Ley 115 de 1994), en el artículo 46 se estipulan los principios desde los cuales las instituciones educativas organizan las acciones pedagógicas que permitan la inclusión académica y social de la población en situación de discapacidad. Mediante esta ley el estado colombiano promueven la igualdad en la educación generando lineamiento a instituciones educativas para que incluyan y posibiliten el acceso a la educación a las personas con algún tipo de discapacidad, en la Ley 115 de 1994 por medio de la cual se dispone en el artículo 47 que es el Estado el ente que se encargará de apoyar y fomentar la integración al sistema educativo de las personas que se encuentren en situación de discapacidad, por medio de la elaboración de programas en pro de la adecuada atención educativa, garantizando la formación de docentes idóneos.

Y por medio de La resolución 2564 del 24 de octubre del 2003 se establece parámetros en las que las instituciones deben prestar el servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Concretando la necesidad de un docente o profesional de apoyo especializado explícitamente en educación especial e inclusión educativa en todo establecimiento educativo que tenga un nuevo igual o mayor a 10 estudiantes matriculados con alguna discapacidad, estos lineamientos educativos también se observan el decreto 1421 de 2017 “Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”, indicando la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media, convocando su ámbito de aplicación no solo a las personas con discapacidad sino a sus familias y cuidadores. Estos decretos a su vez disponen las condiciones del diagnóstico que se deben presentar ante las intuiciones educativas y el SIMAT:

El estudiante con discapacidad que se encuentra en proceso de ingreso al sistema educativo formal deberá contar con diagnóstico, certificación o concepto médico sobre la discapacidad emitida por el sector salud y con el PIAR o el informe pedagógico si viene de una modalidad de educación inicial, que permita identificar el tipo de discapacidad (Decreto 1421 de 2017, p. 11).

Es deber del estado por medio de la acción de las secretarías de educación en articulación con el sector salud y otras entidades del gobierno realizar campañas para identificar matrículas de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad que se encuentran por fuera del sistema educativo (Decreto 1421 de 2017).

De igual forma la ley estatutaria No. 1618 del 2013 "por medio de la cual se establecen

las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad", desde la cual se define la Inclusión social como un proceso que asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades de acceder, participar, relacionarse y disfrutar de un bien, servicio o ambiente sin ninguna limitación o restricción por motivo de su discapacidad, al igual que el acceso a los servicios adaptados por medio de herramientas, utensilios y entornos adecuados a las necesidades especiales de esta población.

Marco Institucional

La institución educativa Francisco Arango de Villavicencio, posee como proyecto educativo institucional (P.E.I) del colegio Francisco Arango de Villavicencio, es el documento en donde se plasma los principios y fines, así como las acciones, ideales, intereses y construcciones de la institución con el fin de responder a situaciones y necesidades de los estudiantes, de la comunidad y región, así como también es susceptible de ser modificado cuando la comunidad educativa lo requiera.

Es posible ver en el (P.E.I) aspectos relevantes para la investigación, debido a que la institución reconoce que cada persona es un ser único que expresa su forma de pensar, sentir y actuar de manera distinta, por lo tanto respetan y atienden las diferentes necesidades con el fin de responder al principio de diversidad, de igual forma, se basan en el decreto 2082 de 1996 del Ministerio de Educación Nacional, en donde definen que las necesidades educativas especiales (NEE) son todas aquellas deficiencias físicas, intelectuales, emocionales, sociales o cognitivas entre otras, que pueden llegar a afectar el aprendizaje, siendo necesario una adecuación en las prácticas pedagógicas y didácticas de manera individual, con el fin de que el estudiante logre un aprendizaje.

La institución reconoce y sustenta su atención a la diversidad con un enfoque de educación inclusivo desde el Decreto 2082 de 1996; Resolución 2565 de 2003; Ley de infancia y Adolescencia 1098 de 2006, ley 1346 de 2009; Decreto 366 de 2009; Ley 1618 de 2013; Decreto único de educación 1075 de 2015 y Decreto 1421 de 2017 (ADN Aranguista proyecto Educativo Institucional, S.f), así atendiendo dos tipos de necesidades las transitorias y permanentes, la segunda tomando relevancia para la investigación, debido a que son necesidades que se presentan durante toda la vida como el déficit cognitivo leve, mediano o grave, considerando la institución que aquellos que tengan un diagnóstico definido según el (P.E.I) se les deberá brindar un acompañamiento profesional especializado que orientara su proceso, serán ajustadas las metodologías, estrategias evaluativas y recursos dependiendo las

necesidades particulares, brindándoles un aula de apoyo adicional a las asignaturas obligatorias, según el decreto 2082 de 1996, artículos 13 y 14 mencionan que el aula de apoyo es un espacio que brinda servicios, metodologías, estrategias y recursos enfocados para la atención a la diversidad de estudiantes, adaptándose a las diferencias y ritmos de aprendizaje de cada uno, así favoreciendo y posibilitando el desarrollo integral de los estudiantes en condición de discapacidad cognitiva del colegio Francisco Arango (ADN Aranguista proyecto Educativo Institucional, S.f).

Antecedentes investigativos

Los antecedentes hacen parte fundamental del desarrollo de la investigación, debido a que en ellos se visibiliza el impacto del fenómeno en el orden social, la relevancia que se da en la ciencia, la academia. En relación a la inclusión educativa y discapacidad cognitiva, se abordará la visión de varios lugares del mundo, llevando un orden se realizará un recorrido por Europa, Asia, África, Norteamérica, América del sur, Centroamérica y Colombia para finalizar con nuestro país, de manera que podamos conocer algunos antecedentes nuevos a nivel nacional, para poder dar cuenta del proceso que ha llevado a cabo el gobierno nacional y el ministerio de educación en relación a la educación inclusiva en el país.

Iniciaremos en Europa donde se encontraron artículos de Vigo, España y Badajoz. En Vigo, por ejemplo, Sierra y Parrilla (2014) realizaron una investigación desde un marco de análisis en donde 6 familias, con hijos con discapacidad cognitiva dan el paso a la educación secundaria, en ese sentido, da cuenta que es un proceso de continuo cambio para la familia, los principales hallazgos de la investigación dan cuenta de que el “proceso genera cambios que son vividos o pensados con temor y preocupación por todos los implicados en el proceso de transición, dado su impacto en la vida personal, académica y social del alumnado” (Sierra y Parrilla, 2014, p.93).

A partir de lo anterior es evidente la divergencia del proceso que cada familia vive de manera individual y colectiva en torno a los cambios que sus hijos con discapacidad cognitiva enfrentan. Algo similar sucede en Bajadoz, donde Padilla, Vicente, Santiuste, Góngora, Martínez, y López (2010), su investigación tiene como objetivo, conocer la percepción de los entes educativos de acuerdo al proceso de educación inclusiva y diversa en España, tras esto se aplica un instrumento de orden descriptivo, donde se encuentra que, las instituciones públicas favorecen la inclusividad y como la educación inclusiva a supuesto un cambio a las

actitudes de la sociedad hacia el alumnado con discapacidad, la mayoría de los profesores piensan que la inclusión facilita la interacción con el resto de compañeros.

De igual forma, Verdugo, Amor, Sánchez, Navas, Calvo (2018), “La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente”, donde el objetivo de esta investigación es generar un análisis crítico de cómo se regula la inclusión educativa del ADI (alumnado con discapacidad intelectual) en el territorio nacional español a nivel estatal y de CA (comunidad autónoma).

Teniendo como objetivo realizar un análisis crítico de cómo se regulaba la inclusión escolar en estudiantes con discapacidad cognitiva, teniendo en cuenta sus leyes, decretos y reglamentaciones pertenecientes al gobierno Español, durante la investigación se mencionan apartados muy interesantes y pertinentes para la investigación que se llevó en curso, de ese modo, Verdugo, Amor, Sánchez, Navas, Calvo (2018) permite tener la comprensión de la inclusión escolar como un entorno de apoyo, en donde los niños y niñas en condición de discapacidad cognitiva puedan acceder a una educación en igualdad de condiciones que la regular, no obstante, argumentan que el concepto por los cambios puede verse influenciado por las prácticas, el contexto y la cultura, dejando claro que siempre la inclusión educativa debe estar en función de cubrir las necesidades del estudiante.

Del mismo modo dan cuenta de la importancia de la inclusión escolar, entendiendo que esta no solo aporta a la disminución de la exclusión, sino que además favorece la participación, el establecimiento de metas, el sentido de comunidad, la promoción de actividades sociales, seguridad y autodeterminación en pro de favorecer la calidad de vida de los sujetos. Esta investigación se enmarca desde una perspectiva sistémica, debido a que se considera que mejora las posibilidades y la eficacia de la atención a estudiantes con discapacidad intelectual, pues involucran al microsistema (prácticas educativas), meso-sistema (cultura) y macro-sistema (política educativa). Lo anterior responde a que el sistema educativo es el que debe adaptarse y dar respuesta a las necesidades de los estudiantes no al revés.

Por otro lado en Asia, se identificaron varias investigaciones, la primera en Hue, Vietnam realizada por Hong Ngo, Jin Y Shin, Nguyen Viet Nhan, Lawrence H Yang (2012), en este estudio se comprende la importancia del funcionamiento social del país, es decir, en Asia hay cierta normatividad tradicional a nivel social, la cual tendrá influencia en el funcionamiento y en la manera en cómo se lleva a cabo la discriminación por discapacidad cognitiva, la investigación da cuenta de los efectos que tiene una familia en su funcionamiento social, debido a que limita las interacciones sociales de los cuidadores principales (padres en

su mayoría), el estudio permitió ver la manera en la cual se llevan a cabo los procesos sociales, la diferencia cultural y de qué manera ésta tiene una alta influencia en el funcionamiento social de una familia con hijos en condición de discapacidad.

En Bután, Schuelka (2012), similar a la investigación de Hong et al (2012) El artículo permite observar de qué manera se dan las políticas públicas de educación en Bután, donde se explicita, que todos los niños sin importar su clase social, condición física o cognitiva deben ser acogidos en los colegios para todos y todas.

Finalmente en Rusia encontramos a Alehina, Cote, Howell, Jones y Pierson (2014) con “Tendencias hacia la integración e inclusión de estudiantes con discapacidades en Rusia” artículo donde presentan los cambios actuales en el sistema educativo de Rusia para los estudiantes con discapacidades debido a que el país pretende moverse hacia prácticas integradoras e inclusivas, teniendo en cuenta que la educación debe proporcionar y fomentar la inclusión activa que desafíe creencias de maestros de educación regular y generen cuestiones de justicia social para la debida participación de quienes tengan algún tipo de discapacidad en la sociedad.

Así mismo, proponen que los maestros veteranos son quienes deberían recibir una continua cualificación psicológica y pedagógica para desarrollar una buena práctica inclusiva, generando posiblemente un cambio en la cultura de la forma en cómo ven a los niños con discapacidades, pero para que los cambios provistos tengan éxito es necesario el apoyo de todos los agentes educativos y del Estado, pues mencionan que la financiación es inconsistente retrasando el debido proceso de la educación inclusiva, legalmente lo anterior se respaldado en un artículo y una ley del país que señala el derecho a la educación sin discriminación sobre la base de la igualdad de oportunidades y establece que todas las partes interesadas se asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles garantizando en los estudiantes con algún tipo de discapacidad actividades de ocio, habilidades académicas e intervención conductuales.

En comparación en África, según Charem (2010) encontró falencias, intentos, actitudes y diversas formas en cómo se ha llevado la inclusión educativa y qué caminos ha tomado para pasar de la teoría a la práctica, la planta docente y redes sociales cómo han de modificarse para generar una real inclusión, lo que quiere decir, que allí se comprende que todos los sistemas en los que se encuentre inmerso el individuo tendrán influencia sobre los procesos de inclusión que se estén llevando a cabo en el país.

A diferencia de África, encontramos en Bugía, que Rachid (2018) en su investigación hace una especie de relato de la educación en general y de la cuestión de la implementación de la educación inclusiva, a partir de eso se encuentran en un enorme retraso en el cuidado de los

niños para su inclusión en el sistema educativo, en ese sentido, es importante recordar que muchas de las investigaciones a lo largo de los distintos países se encuentran al día en el orden legal, es decir, sobre el papel se estipula un excelente proceso de educación inclusiva, sin embargo, al momento de llevarlo a cabo los procesos sociales han de ser distintos y de alguna manera esto cambiará el proceso tras el papel.

En Zambia, Hansen, Siame y Van der Veen (2014) muestran un artículo similar al anterior, pues, las leyes en el papel están explícitas y argumentadas, sin embargo, se retoma algo interesante y es que, a través de la lectura de varios artículos en los diferentes continentes y países, se encuentra que las leyes y políticas públicas para los procesos de inclusión educativa existen, pero no es garantía para una real educación inclusiva y diversa. Del mismo modo, se encuentra también lo favorable que es para el proceso de inclusión tener en cuenta al niño en labores o actividades de la casa, eso genera un sentimiento de reconocimiento y autosuficiencia para el niño, lo cual será favorable para él y su entorno.

Pasando a América del Norte, encontramos a Murphy (2014) quien habla desde su propia experiencia como docente y acude a unos docentes que igual que ella, trabajan con alumnos con NEE en programas de educación inclusivas en las aulas, da una postura diferente de esos procesos, dando cuenta de la co-construcción de los aprendizajes en compañía de sus estudiantes, no solo ella enseñaba, sino que delegaba tareas en las cuales podría visualizarse el papel individual de los alumnos y las fortalezas y habilidades de cada uno, enseñándoles habilidades duras y blandas como la empatía, el trabajo en grupo, el liderazgo entre otras, y generando un reconocimiento al otorgar responsabilidades y tareas que de un modo u otro le hacen sentir al niño un reconocimiento social.

Murphy (2014) argumenta que Nueva Escocia y de hecho el conjunto de docentes en Canadá han abrazado la educación inclusiva. Asimismo, se halló a Siperstein, Parker, Bardón, y Widaman, (2007) en Estados Unidos, donde ellos realizar un estudio de orden cuantitativo y su objetivo fue identificar cuáles eran las actitudes de jóvenes acerca de la inclusión educativa, pues muestra otra perspectiva de la inclusión educativa en niños y niñas con discapacidad cognitiva (DG), los resultados y conclusiones de esta investigación fueron que algunas de las percepciones de los jóvenes eran que los niños con discapacidades cognitivas son menos capaces académicamente y socialmente, debido a que usualmente se tiene una imagen de una persona con DG como una persona gravemente afectada al no tener habilidades básicas de comportamiento adaptativo, puesto que identifican más a niños con DG grave que a quienes tienen moderada y leve.

Del mismo modo como mencionaba Murphy (2014) en su artículo Siperstein et al,

(2007) consideran que la inclusión educativa tiene varios beneficios como generar aceptación social con una mayor interacción social entre niños con y sin discapacidad cognitiva, rompiendo con los estereotipos existentes, informando en los estudiantes que las diferencias están bien, aceptando la diversidad, con lo anterior posibilitando que los niños con DG sean más receptivos en un constante contacto con los niños sin DG, debido a que Estados Unidos lleva años de trabajo con políticas de apoyo a la inclusión, asimismo para generar el cambio social y cultural, los docentes desde un enfoque pragmático y sistémico, son los principales actores para promover prácticas inclusivas dentro de las aulas.

En relación con lo anterior, se encontró a Polirstok (2015) quien menciona que un 45% de las personas que son diagnosticadas con discapacidad cognitiva también tienen un déficit de atención. Por eso para ellos es importante hacer el uso de método en toda el aula con los estudiantes, también cómo deben actuar los profesores cuando tiene estudiantes con alteración en el comportamiento para ellos les enseñan unas herramientas a los maestros.

En relación a Latinoamérica encontramos en Argentina a Vélez (2016) el artículo da cuenta de los diferentes procesos que se llevan a cabo en la inclusión educativa de niños con NEE o discapacidad cognitiva, frente a eso dan cuenta de la experiencia subjetiva y los obstáculos a nivel individual de la atención en cada caso, debido a que tiene por objeto comprender e interpretar las representaciones sociales que tienen los mismos participantes en relación a la educación inclusiva para personas con discapacidad tienen los actores educativos del nivel primario de un colegio, ella considera de suma importancia la opinión, percepción y miradas de los participantes, debido a que son ellos quienes deberían aportar a la modificación o conformación de las políticas públicas y programas para niños y personas con NEE; esa postura parece muy interesante, y lo adecuado de la implementación de un plan de gobierno, una política participativa le da opción al ciudadano de mostrar sus necesidades, sugerir su cumplimiento y aportar a ello.

En Uruguay encontramos a Viera y Zeballos, (2014) quienes al igual que Vélez consideran que la diversidad hace parte de la humanidad, así pues, la educación deberá ser en y para la diversidad, sin embargo, esta construcción debe ser en el centro de la política educativa y el Estado deberá garantizar los recursos para su implementación. Por otra parte, argumentan para la inclusión educativa es con el fin de disminuir la desigualdad, división espacial, fragmentación cultural, extra edad y desvinculación educativa; asimismo debe ser orientada para la población más vulnerable, quienes según el artículo son los que menos adquieren educación.

En relación a lo anterior encontramos en Cuba a Guirado, García, y González (2017)

quienes abordan aspectos desde lo pedagógico del proceso enseñanza-aprendizaje y la percepción en la práctica y su metodología. Otro aspecto muy interesante es el del concepto multisensorial: sobre los recursos didácticos en los cuales se puedan movilizar todos los sentidos y se pueda dar un aprendizaje significativo.

a diferencia de Cuba en América central- Costa Rica se encontró que Deliyore (2018) da una mirada documental e histórica de los procesos de inclusión educativa en el país, y da cuenta de la actual situación, con ello se puede decir que los modelos evidentemente han evolucionado a través de la historia, con ello el orden social ha generado espacios de apertura y participación para un sistema más respetuoso y equitativo para todos, entendiendo que hay cierto marco de diferencia, pero sin dejar de validar sus capacidades y fortalezas, si bien, cada persona en el mundo las posee. Tras ello se pretende la creación de espacios inclusivos fuera de las aulas de clase, es decir, se pretende la creación de una sociedad incluyente para todos, en la cual se puedan generar espacios para todos sin discriminación ni desigualdad, donde se hallen entornos cooperativos, en los cuales encontremos menos restricción y más trabajo por y para todos, donde no se denigre la diferencia, sino que se comprenda y se genere la posibilidad de incluirse en procesos cotidianos porque todos así lo merecemos.

para ello se pretende un proceso de transformación como argumenta la autora “tanto América Latina, como Costa Rica, transitan por un proceso de transformación, abanderados con las posturas sobre la igualdad de participación en todos los espacios sociales” (Deliyore, 2018, p.186), frente a eso se comprende que la inclusión educativa y social debe darse desde el seno de la cultura, para hacer un orden social y equitativo para todos.

Del mismo modo en Costa Rica, Quijano (2008) abarca varios conceptos interesantes como *diversidad*, el cual es un término que abarca no solo necesidades educativas especiales, sino que tienen en cuenta la cultura, lingüística, discapacidad y superdotación entre otros, la idea es que la educación responda a una realidad diversa, *la integración*, el cual es un concepto que incluye los derechos humanos, justicia, y de igualdad, en donde se le garantice una integración y participación social e *inclusión*, la cual se refiere a una responsabilidad compartida tanto como de la institución educativa, docentes, familiares y sociedad, además brinda una perspectiva interesante de la inclusión educativa y cómo puede generar unos aportes favorecedores no solo para los niños y niñas con discapacidad cognitiva sino en la sociedad, rompiendo prejuicios, estereotipos aprenden a aceptar las diferencias, valorar y respetar la diversidad, la investigación argumenta que lo anterior es un reto para el sistema educativo y la sociedad de Costa Rica.

Del mismo modo se menciona cómo los niños con discapacidad cognitiva tienen

derecho a la educación junto con un ambiente favorecedor, al igual que el resto de los estudiantes, algunos puntos principales que tienen en cuenta para que se genere una inclusión educativa, es que el sistema educativo debe tener una misión y visión clara, flexible y de calidad, los docentes deben ser cualificados utilizar estrategias metodologías y evaluaciones variadas acordes a los niños con discapacidades cognitivas, puesto que la inclusión educativa no es solo tener a los niños con DC en un salón regular, si no que se debe generar una serie de cambios en la práctica y actitud del docente, así como en el sistema educativo y social , además el sistema familiar debe ser un acompañamiento, asimismo tienen en cuenta que se debe trabajar en equipo la institución, familia, docente y docentes de educación especial (quienes deben aportan en el proceso de inclusión escolar).

A diferencia Costa Rica en Chile, encontramos a López y Valenzuela (2015) , quienes plantean un artículo que realiza una revisión documental en relación a las prácticas pedagógicas y las estrategias usadas por los docentes para lograr un proceso inclusivo para los niños con NEE, se discuten las diferentes modalidades usadas para satisfacer las necesidades de los niños que se encuentran en la inclusión educativa, de manera que se pudo conocer la situación actual del sistema educativo. Finalmente llegamos a Colombia, país en el cual se desarrolla la presente investigación, pretendiendo dejar este apartado fuera de los continentes, sabiendo que pertenece a Latinoamérica, sin embargo, se considera pertinente generar un enriquecimiento adicional a los antecedentes con artículos del país, los cuales se aterrizan más al orden sociocultural y político. De esa manera, se encontró a Cerón (2015) el cual desarrolló una investigación en Bogotá, el artículo presenta la existencia de múltiples formas por parte del cuerpo docente de buscar el acercamiento y el conocimiento a cada historia de cada niño, con ello se pretende personalizar algunas tareas de modo que pueda aportarse de manera significativa a la formación del sujeto. Sin embargo, se revelan las debilidades en las estructuras de área, la metodología implantada por la institución y la falta de un currículo adaptado para las necesidades de los estudiantes, lo cual impide una formación integral e incluyente.

Del mismo modo, el autor argumenta que existen una incoherencia del proceso de inclusión educativa, si bien, el proceso en el papel es llevado a cabo y en los colegios ha de ser implementado, sin embargo, se realizan pruebas de estado estandarizadas a todos los estudiantes del país por igual, lo cual pone en desventaja a los estudiantes con NEE pues tendrá que presentarlas. Lo anterior quiere decir que, en la institución, y en el país hace falta implementar de forma coherente y de manera completa las políticas de inclusión educativa en las diversas instituciones, bien de orden público o privado, donde los niños logren contar con

educación y evaluación de calidad para todos.

Asimismo, en Bogotá encontramos a Figueroa (2011) quien al igual que Cerón tiene en cuenta conceptos alusivos al tema de atención educativa en el aula regular a niños y niñas en situación de discapacidad, algunos de sus conceptos son como inclusión (considerado que en la inclusión lo importante es la transformación de la organización y lo educativo si recibe a todos los niños y niñas realizando un buen aprendizaje), integración, multiculturalismo y diversidad en espacios formales e informales de la educación, además retoma un concepto de discapacidad desde la complejidad en donde no es una comprensión del fenómeno centrado en el sujeto si no que el interés se orienta en el contexto más que en el sujeto, debido a que se entiende como una relación dinámica del sujeto con el entorno político, social, económico, ambiental y cultural en donde es posible que se visibilice una limitación o barrera en su desempeño y participación.

Sin embargo, Figueroa (2011) considera que la discapacidad puede ser condición del entorno y no únicamente del sujeto, además esta investigación buscan los significados en donde mencionan que estos son quienes median lo culturalmente establecido dividiendo en canónico (usual) y lo excepcional, sin embargo en los resultados algunos significados de los protagonistas fueron ver a los discapacitados como (enfermos, deficiencia física, déficit en áreas de español y matemáticas, tener menos capacidades y posibilidades, por lo anterior le asignan tareas sencillas y etiquetando como retrasados, asimismo la discapacidad cognitiva es la según los participantes de esta investigación plantea más retos puesto que los docentes necesitan una capacitación y recursos y personas de apoyo para lograr el aprendizaje significativo en estos estudiantes, ahora algunas de las narrativas anteriores es posible considerarlo como discriminación, el artículo ve la necesidad de abordar estas limitaciones como una responsabilidad social, también según los resultados es muy probable que los docentes no tengan la paciencia e interés de atrasarse por enseñarle a niños con discapacidad cognitiva.

Por último, encontramos una investigación desarrollada en Caldas a Pava (2015), una investigación donde se rescata la voz de los participantes como fuente fundamental e importante. Esto a la vez ofrece la oportunidad para que investigadores interesados en reconocer la relación individuo /sociedad implicada en el estudio de la discapacidad, tengan las herramientas necesarias para la utilización de este tipo de metodologías, al superar los temores y revelar los dilemas que pueden generarse en las trayectorias investigativas en el tema de la discapacidad.

Metodología

Método

La presente investigación es de corte cualitativo, se plantea desde el método hermenéutico, según Fuentes (2002) explica que la finalidad del método hermenéutico “es vislumbrar e interpretar en el marco de comprensión mutua y participativa.” (Fuentes, 2002 citado en Ruedas, Ríos y Nieves, 2008, p. 193), debido a que, su base ontológica se forma desde las realidades múltiples y es influido por la construcción individual y compartida de los sujetos (Ruiz, 2004 citado en Ruedas, Ríos, Nieves, 2008, p. 193), así pues, la hermenéutica es ideal para profundizar en saberes ya adquiridos o en nuevos, en vista de que, las diferentes realidades en las que se interpretan los saberes, permiten las comprensiones e interpretaciones profundas y críticas (Ruedas, Ríos y Nieves, 2008).

El método hermenéutico es indispensable para identificar e interpretar significados por medio de narrativas, relatos, gráficos, escritos y textos, considerando la subjetividad y singularidad del participante, asimismo, reconoce el contexto del cual ha formado parte (Martínez, 2004), es decir, que para comprender los significados que han construido los niños en condición de discapacidad cognitiva, su red de apoyo familiar y los vinculados al programa de inclusión educativa en el colegio Francisco Arango de Villavicencio, es necesario tener presente y reconocer que los significados de niños en condición de discapacidad cognitiva y su red de apoyo emergen en contextos tanto individuales como sociales, histórico-culturales, normas, patrones, dinámicas, hábitos, rituales y costumbres (Martínez, 2004).

Desde esta perspectiva epistemológica, la horizontalidad, el reconocimiento del participante como actor, la participación y voz de todos los involucrados es la particularidad de esta metodología y del propósito de esta investigación, por lo anterior, las investigadoras deberán ser flexibles al entablar relaciones heterárquicas con los participantes, reconociéndolos como agentes activos de la investigación, para realizar interpretaciones profundas de los significados que han construido desde su experiencia, asimismo, es posible que en la interacción e intercambio comunicacional entre los investigadores y los participantes, genere o transforme esas múltiples realidades producto de las reflexiones suscitadas en los espacios conversacionales, lo anterior, favoreciendo nuevas perspectivas o alternativas, haciendo referencia a la co-creación de significados a través de la interacción con el otro (Schnitman, 2000).

Actores o protagonistas

Los actores del presente proyecto investigativo son tres niños entre 7 y 11 años de edad, a los cuales por cuestiones éticas se les cambiaron los nombres por seudónimos que ellos mismos eligieron para proteger su identidad. Participante 1 James de 7 años cursando 2° de primaria, participante 2 Daniel de 11 años cursando 1° de primaria y participante 3 Juan Pablo de 11 años de edad, cursando 3° de primaria, la dinámica familiar y genogramas de cada participante podrán apreciarse en los resultados.

En vista de, que los intereses de la investigación se contempla la red de apoyo de NNA involucrándolos en el proceso educativo investigativo, tres acudientes, es decir, la persona que se responsabilice del estudiante, de manera que fueron los padres de cada niño, la mamá de James, de Daniel y el padre de Juan Pablo. Por otra parte, la participación docente con el fin de lograr integrar a quienes hacen parte del ámbito educativo como red social, cada docente a cargo del aula del año electivo que cursa cada niño participó en la investigación, y la docente encargada de aula de apoyo.

Criterios de inclusión

El proceso de selección de actores para la investigación cualitativa se dio por conveniencia, es decir que por medio de la institución y en compañía de ellos se realizó la elección de los niños y padres que quisieran participar en el proceso investigativo de manera voluntaria.

Los niños debían encontrarse en un rango de edad de 7 a 11 años de edad, contemplando la infancia, todos debían tener diagnóstico de discapacidad cognitiva en grado de afectación leve a moderado, debían estar matriculados en el colegio Francisco Arango de Villavicencio de primero y tercer grado de básica primaria y ser asistentes activos del programa Aula de apoyo de la institución.

Por otra parte, los docentes que se pretendió que hicieran parte de la investigación son aquellos que estuviesen a cargo de cada curso en el que se encontraba adscrito el niño participante, más la docente que dirige y aplica el programa de aula de apoyo dentro de la institución educativa.

Del mismo modo, para fines de la investigación era necesario que el acudiente o padre de los menores hicieran parte de la investigación, pues son ellos la red de apoyo familiar que iba a lograr complementar los significados que han construido frente al proceso de educación inclusiva en la institución.

Técnicas

Dentro de las técnicas de recolección de información se hizo uso de, la cartografía social, la entrevista a profundidad y el grupo focal, así en ese orden:

En un primer momento se realizó una *cartografía social* con los niños con discapacidad cognitiva, debido a que, la cartografía social es una propuesta metodológica que permite representar gráficamente el territorio y/o comunidad en donde las personas se reconocen como sujetos colectivos, visibilizando sus procesos sociales, recursos, relaciones, posibilitando la identificación de conflictos o tensiones relacionados con la comunicación o poder, así pues, desde sus propias experiencias construyen un conocimiento colectivo del territorio y/o comunidad (Reyes, 2019).

El ejercicio se realizó plasmando el espacio de la institución educativa Francisco Arango, dado que, la cartografía social permitió procesos de comunicación entre los niños generando distintos saberes, con el fin de visualizar gráficamente la imagen de los significados individuales y colectivos que han construido los actores, el lugar que ocupan en las dinámicas construidas en el interior de la institución educativa, los vínculos que han construido, con quienes interactúan y de alguna forma, cómo se sienten en la institución en el proceso de educación inclusiva, así pues, los participantes posiblemente pudieron reconocer, identificar y construir un conocimiento integral en relación a su proceso de educación inclusiva, probablemente generaron transformaciones favorecedoras, teniendo en cuenta que la cartografía social es un producto social, es decir, que es elaborada en convivencia e intercambio con los actores, valorando sus voces, participación y experiencia (Díaz, González y Casallas, 2018).

En un segundo momento, se realizó la *entrevista a profundidad*, debido a que es un estilo de entrevista flexible que permitió obtener información amplia, de las diferentes dimensiones del sujeto, en este caso de los niños en condición de discapacidad cognitiva, contextualizando temporo-espacial e histórico-culturalmente la narrativa de cada participante, además, esta técnica es útil en inmersiones o reconocimiento de una comunidad (Valles, 1999) debido que brinda una accesibilidad a información del participante como los pensamientos, conocimientos, experiencias acerca del proceso de inclusión educativa, información que difícilmente los investigadores sólo observando obtendrán, es por esta razón que la estrategia entrevista a profundidad es pertinente, posiblemente por la intimidad y comodidad que se genera entre investigador y participante.

En un tercer momento, se llevó a cabo la técnica *grupo focal* con docentes de los cursos 1, 2 y 3 del colegio Francisco Arango de Villavicencio y padres de los niños, puesto que según Hamui y Varela (2013) “consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo” (p. 57), es decir, que permite generar una interacción entre los investigadores y participantes en torno a un tema en particular, facilitando la recolección de información la cual abarca una variedad de aspectos, de igual forma, esta estrategia posibilita que los participantes puedan opinar (Hamui y Varela, 2013). Teniendo en cuenta lo anterior, en la presente investigación al utilizar la técnica grupo focal, se logró explorar aquellos aspectos que conforman los significados como, son los conocimientos, experiencias, pensamientos e ideologías que han construido los docentes y acudientes acerca del proceso de inclusión educativa en niños con discapacidad cognitiva, facilitando reconocer la historia única o la diversidad de historias de cada participante, de tal forma que le brinda a las investigadoras una multiplicidad de miradas de la problemática social propuesta.

Técnicas de análisis

Una de las técnicas planteadas para abordar el análisis de la información de la investigación es la *triangulación metodológica* comprendiéndose como el uso de varias estrategias, con el fin de comprender un mismo fenómeno (Okuda y Gómez, 2005), asimismo, es posible que aumente la confianza y corroboración de la información obtenida por los investigadores, puesto que al utilizar una sola técnica metodológica es probable que exista cierta limitación, considerando que se genere una sola fuente de datos o perspectiva (Vasilachis de Gialdino, Ameigeiras, Chernobilsky, Giménez, Mallimaci, Mendizábal, Neiman, Quaranta y Soneira, 2006), así pues teniendo en cuenta lo anterior para originar “una comprensión amplia y profunda” (Denzin, s.f citado por Okuda y Gómez, 2005, p. 120) dadas en la interacción entre los participantes e investigadores, es pertinente la triangulación de estrategias con el fin de lograr identificar, interpretar y comprender desde distintos ángulos los significados que han construido los participantes del proceso de educación inclusiva.

También se hizo uso de la técnica *análisis de codificación abierta* que consiste en identificar, desglosar y organizar la información obtenida por categorías, bien sea, que se codifiquen en función de las categorías propuestas en el marco disciplinar, subcategorías o categorías emergentes, con el fin de visibilizar similitudes o diferencias entre la información recolectada y codificada. (Hernandez, 2014). Asimismo, para un análisis con mayor profundidad se hace uso de la *codificación relacional* permite reagrupar los datos que se depuraron en la codificación abierta. Posibilita relacionar las categorías con sus subcategorías,

esto con el fin de tener una comprensión precisa y completa del fenómeno al cual se está investigando (Strauss y Corbin, 2002).

Trayectoria

Fase 1. Socialización del proyecto investigativo con la institución, procedimientos legales para propósitos de la misma -consentimientos, asentimientos, derechos, deberes, y pactando devolución de resultados-.

Fase 2. Aplicación de las técnicas metodológicas para conocer las narrativas y experiencias de los actores -cartografía social, entrevistas a profundidad y grupos focales-.

Fase 3. Sistematización y codificación de la información para proceder con el análisis de la misma, tras ello se comprenden los resultados obtenidos realizando una discusión de ellos y finalmente socializándolos con la población, por medio de la presentación de un video documental que se elaboró en conjunto con los participantes niños, padres y docentes y una exposición verbal para los mismos.

Consideraciones éticas

Atendiendo a que la presente investigación es de categoría sin riesgo, debido a que el proceso metodológico es solo interpretativo lo cual no tendrá como consecuencia en los participantes ningún tipo de riesgo a corto, mediano y largo plazo, se tomará como referente ético lo estipulado por Ley 1090 de 2006, en ella se dictaminan todas aquellas consideraciones que en las investigaciones de ámbito académico debe garantizar en pro de proteger los derechos y el bienestar de los actores participantes, es por ello, que se hace necesario en primera instancia el uso del consentimiento informado, y en el caso de los menores de edad el asentimiento informado de sus acudientes legales.

Por medio de este consentimiento y asentimiento informado, se informó a los participantes de todo lo correspondiente a lo ético de la investigación: el objetivo, la forma en la que se llevó a cabo la recolección de los datos y los medios usados, sus derechos en torno a la libre participación voluntaria, la cual contempla la posibilidad de desistir de la participación en el momento que lo desearan, de igual forma, se establece condiciones que protege el sigilo profesional, en el que se determina que la información obtenida es totalmente confidencial, y por lo tanto no habrá un uso secundario de los datos, los cuales serán comprendidos únicamente en medio de un ambiente académico (Ley 1090 de 2006).

De igual forma, atendiendo a lo dispuesto en la Ley 1090 de 2006 y en el derecho que poseen los participantes y la institución educativa de conocer los resultados, se realizará la devolución de resultados por medio de una socialización con los participantes, haciendo uso de material audiovisual, explicando de forma detallada todo lo que se obtuvo por medio de las actividades realizadas en medio de la recolección de los datos, y su posterior análisis. A la institución educativa, se realizará una entrega de datos oficial por medio escrito respondiendo al principio de responsabilidad social, con el cual se busca que lo realizado sea útil tanto para los investigadores como para la comunidad participante.

Resultados

Los resultados se expondrán por población, categoría y técnica estos buscan dar cumplimiento a los objetivos planteados en este estudio, lo cual permitirá comprender los significados que han construido, los niños y niñas con discapacidad cognitiva, sus docentes y padres de familia en relación al proceso de inclusión educativa.

Tras la realización de las técnicas nombradas con anterioridad se realiza la construcción de matrices de transcripción, con el fin, de realizar una visión en conjunto de las narrativas evocadas por parte de los actores de la investigación (niños, padres y docentes).

Para el proceso de entrevista a profundidad se realizó una matriz de transcripción por cada niño, separando los encuentros, y se esclarecieron las líneas y las voces de los participantes, del mismo modo se dio espacio para establecer el tema que se abordaba en relación a los ejes de la investigación. De esta manera se dio la matriz de transcripción:

Anexo 6.

Matriz de transcripción niño con discapacidad cognitiva: Entrevista James

Encuentro # 1 entrevista a profundidad	# de Fila	Línea
códigos: E: Entrevistador J: James		
E	1	Ehh buenas tardes
J	2	Hola, ¿cómo están?
E	3	Bien, bien. Bueno nos encontramos aquí para hacer una entrevista, para conocer un poco de ti, entonces para eso vamos a ir charlando. A partir de eso también te queremos contar que si en algún momento tu no quieres seguir hablando con nosotros o contando en la participación de este trabajo investigativo tu nos puedes comentar
J	4	Si

Figura 1. Matriz de Transcripción de entrevista Por Amador, Guerrero, Marín, 2019

En relación al grupo focal asimismo se realizó una matriz de transcripción para cada encuentro con (padres y docentes), del mismo modo se dio espacio para establecer el tema que se abordaba en relación a los ejes de la investigación.

Anexo 9.

Matriz de transcripción: grupo focal padres de familia

Encuentro # 1 grupo focal padres de familia.	# de Fila	Línea
Códigos: A1: padre 1 A2: madre 2 A3: madre 3 M: moderador		
M	1	Iniciamos el grupo local de la investigación científica de niños y niñas con discapacidad cognitiva de su red de apoyo por las en el proceso inclusión educativa en el colegio Juan Arango se le presenta a los tres padres de familia el consentimiento el cual dice de ellos en algún momento si quieren dejar de participar en la actividad lo pueden hacer, si decide participar en la investigación o retirarse cuando lo desee, no tendrán gastos económicos alguno su participación no recibirán un pago por su participación todas las actividades serán grabadas y

Figura 2. Matriz de Transcripción de grupos focales Por Amador, Guerrero, Marín, 2019

Para el análisis se hizo uso de matriz de análisis de codificación abierta, en ella se concerta la categoría, la subcategoría emergente en este caso, todas las subcategorías que posee el trabajo son emergentes y surgieron a partir del discurso de los actores de la investigación, posterior a ello encontramos los temas, los cuales permiten vislumbrar el eje temático abordado por la categoría y a subcategoría emergente específicamente a la luz de los discursos de los participantes, seguido encontramos las líneas y códigos de las narrativas y por último se halla la interpretación que se da de cada tema a la luz de la teoría, así:

Anexo 11.

Matriz de Codificación abierta: Entrevista James

Categoría	Subcategorías	Temas	Número de línea	Interpretación
Significad es	Componente emocional	Sentimientos en torno a las vivencias	J24, E284, J285, J93, J285, J297, J390, J311, E330, J331, J343, J353, E378, J379, E446, J447, E448, J449, E450, J451, J455, J457, E504, J505, J509, J540, J599, E1128, J1119, J1131, J1135, J1139, J1145, J1201, E1240,	En relación a los sentimientos en torno a las vivencias el niño significa su vida por medio de las emociones, y con ellas califica los momentos a los que se enfrenta en la cotidianidad, debido al estado del desarrollo cognitivo en el cual se encuentra según la teoría del desarrollo Piagetiana, comprendiendo que según la edad del niño se encuentra en la etapa preoperacional que abarca de los 2 a los 7 años. El niño muestra experimentar emociones como la tristeza y la felicidad frecuentemente viviendo de situaciones escolares, es decir, muchas de las vivencias a lo largo de la experiencia escolar del niño son responsables del estado anímico del niño, pues él argumenta en ocasiones sentir tristeza y aburrimiento.

Figura 3. Matriz de codificación abierta. Por Amador, Guerrero, Marín, 2019

Para dar continuidad al análisis posterior a la matriz de codificación abierta se realizó una matriz relacional por categoría, subcategoría y tema. Allí se encuentran relacionadas por temáticas, categorías y subcategorías. Las voces narrativas de los 3 participantes, es decir, se realiza un análisis unificado para así lograr vislumbrar la convergencia de los significados que los sujetos han logrado desarrollar a partir del proceso de educación inclusiva y en concordancia con los objetivos de la investigación lograr con este análisis comprender los significados que construyen los niños y niñas con discapacidad cognitiva y de su red de apoyo en relación a su proceso de educación inclusiva en el colegio Francisco Arango de Villavicencio. Entonces la matriz relacional para el análisis de entrevista a profundidad:

Anexo 14.

Matriz de Análisis Relacional: Entrevistas James, Daniel y Juan Pablo

Categoría	Subcategoría	Temas	James	Daniel	Juan pablo	Análisis subcategoría	Análisis por categoría
Significados	Componente emocional	Sentimiento en torno a las vivencias	J1081: Yo me siento feliz	D14:m e gusta el colegio	JP381: bien JP 320: yo solo.	Los significados que los niños han construido en torno a sus vivencias en el colegio se toman un poco ambivalentes, pues muestran emociones de felicidad y tristeza, ante el colegio sus emociones son positivas, sin embargo, la socialización que allí ejercen es compleja, y se ha visto acompañada de diversos tipos de violencia, los cuales han marcado e influenciado los significados que estos niños construyen en relación al colegio. De manera que	En la época de escolarización el niño da inicio a la comprensión de las diversas emociones que allí experimentará, algunas positivas y otras quizás no tanto, sin embargo, todas y cada una de ellas serán importantes en la formación de su carácter y personalidad, pues aportarán a su desarrollo personal a lo largo de la vida el cual se da desde la interacción sociocultural se co-construirán en compañía de las personas que hagan parte de su entorno, como Gergen (2007) es a partir de las construcciones e
		Significado en relación al docente	J1099: Sí, porque, porque a mí siempre el profe siempre cuando me echan la culpa a mí me siento allí y respiro hondo J1131: Sí porque ahí no hay	D787: Feliz. D715: Feliz	JP500:n ada me quedo ahí asentado JP510:N o, solo me pongo triste JP514: cuando me molestan cuando me pegan JP746: mal triste JP802: Mal		

Figura 4. Matriz de relaciones de entrevistas. Por Amador, Guerrero, Marín, 2019

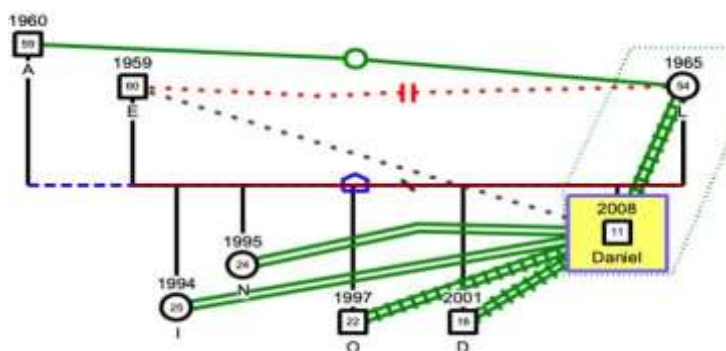
Para hacer el análisis final de los grupos focales, se realizó una matriz relacional a partir de la cual se relacionan las categorías con algunas subcategorías, generando así temas que permitieron un análisis desde un aspecto disciplinar y desde lo emergente, por medio de las narrativas de los participantes se pudo comprender las diversas experiencias que han tenido los docentes y padres de familia en relación al proceso de educación inclusiva en el colegio Francisco Arango de Villavicencio.

Anexo 15.*Matriz de análisis relacional: Grupo focal de docentes*

Categorías	Subcategorías	Temas	Códigos	Interpretación
Significados	Componente emocional	Frete a su labor como docentes	2 (P1) 3 (P2) 4 (P3) 5 (P4)	Significan que educar es una vocación con la cual contribuyen a la sociedad formando los niños con discapacidad cognitiva, ya que por medio de la escolarización se les brinda herramientas con las cuales estos estudiantes podrán superar sus dificultades.
		A estudiantes con discapacidad	62 (P1) 63 (P2) 64 (P3) 65 (P4)	
		Importancia del proceso educativo	Significados en relación al docente	
				Pero a su vez, es un reto y una responsabilidad muy grande, donde la formación autodidacta del docente es fundamental ante la falta de capacitación por parte del estado, requiere la actualización constante frente nuevos recursos de enseñanza-aprendizaje para así poder adaptarse a nuevas condiciones en las que la educación debe adecuarse a las necesidades de cada estudiante, lo cual como docentes les acarrea mayores funciones y deberes.

*Figura 5. Matriz de relaciones de grupos focales. Por Amador, Guerrero, Marín, 2019***Genogramas**

Los cuales permitieron identificar y analizar las dinámicas relacionales que los niños construyen en torno a su núcleo familiar.

Genograma: Daniel.*Figura 6. Genograma Daniel. Por Amador, Guerrero, Marín, 2019*

El sistema familiar de Daniel es de tipo monoparental, pues sus padres se separaron (E) y (L), sin embargo, de esa relación sentimental tuvieron cinco hijos (I), (N), (O), (D) y Daniel hijo menor, actualmente Daniel solo convive con (L) su madre con quien ha construido un vínculo de cercanía, mientras con (E) su padre es de distanciamiento, en cuanto a sus hermanos, es posible ver que Daniel ha construido vínculos de cercanía con sus dos hermanas mayores y un vínculo estrecho con sus hermanos especialmente con (D) debido a que, lo apoya en sus compromisos académicos, en general es posible ver que Daniel ha construido una red de apoyo familiar amplia predominando relaciones vinculares de cohesión, armonía y que probablemente posibilita su proceso educativo.

Genograma: Juan Pablo.

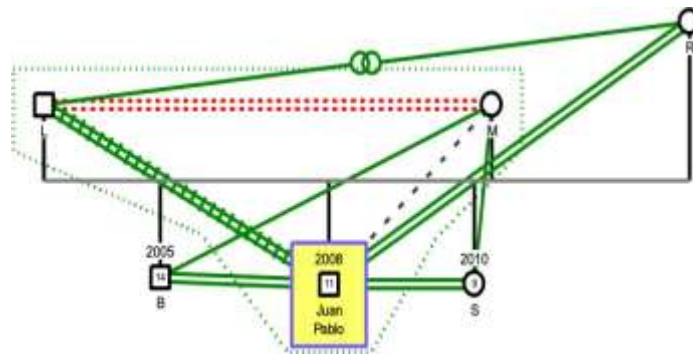


Figura 7. Genograma Daniel. Por Amador, Guerrero, Marín, 2019

Juan Pablo tiene 11 años de edad, se encuentra en tercer grado de primaria en jornada tarde, en sus tiempos libres le gusta ir al caño a jugar y su deporte favorito es el fútbol. Las relaciones interpersonales del participante JP y su familia se dan en términos de cordialidad y amistad, aunque JP mantiene una relación distante con su mamá y poca comunicación de igual manera su papá se relaciona muy poco con ella, JP vive con su papá desde la separación de sus padres y ahora en compañía de su madrastra.

Genograma: James

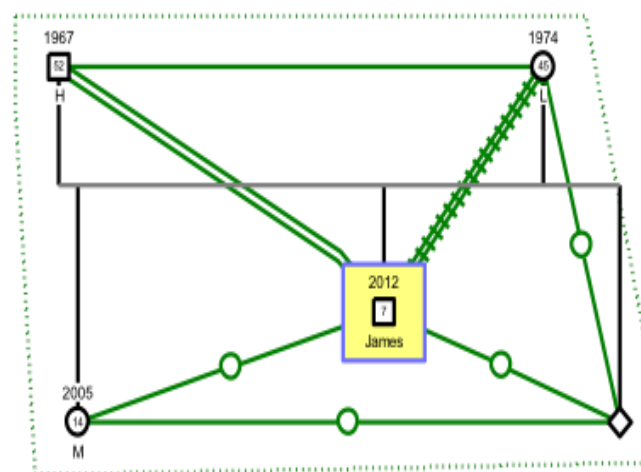


Figura 8. Genograma James. Por Amador, Guerrero, Marín, 2019

James es un niño de 7 años de edad, con una red de apoyo protectora, sus padres y su hermana muestran gran interés a pesar de manifestar haber pasado momentos difíciles junto a ellos, muestra su amor y agradecimientos por educarlo y cuidarlo siempre.

Cartografía social



Figura 9. Cartografía Social. Por James, Daniel y Juan Pablo, 2019

Con el fin de dar respuesta al primer objetivo específico se hizo uso de la cartografía social, para lograr identificar y analizar las dinámicas relacionales que los niños construyen en el proceso de inclusión educativa. En un primer momento, se realizó la estrategia metodológica cartografía social, favoreciendo el reconocimiento de las voces, participación y experiencias de los participantes, en este caso tres niños diagnosticados con discapacidad cognitiva, James de 7 años en grado segundo, Juan Pablo de 11 años en grado tercero y Daniel de 11 años en grado primero, quienes expresaron gráficamente sus representaciones de la escuela, de sus lugares, y de aquellos que más son cómodos o tranquilos para ellos o los que no lo son; así, van construyendo los significados, a nivel tanto individual como colectivo lo que aporta en la configuración de su proceso de inclusión educativa en el colegio Francisco Arango de Villavicencio.

Uno de los propósitos de la cartografía social, en este estudio es que los participantes logren un ejercicio colectivo de la representación del territorio y/o comunidad (Reyes, 2019), además, con el fin de identificar su capacidad de trabajar conjuntamente, de realizar acuerdos o normas con el otro; frente a lo cual se identificó una importante y significativa dificultad para construir un trabajo en grupo y al parecer para establecer relaciones con el otro, debido a que, aunque se realizó sobre el mismo pliego de papel, pero en espacios individualizados por ellos mismos. Lo que puede llevar a suponer una dificultad en el establecimiento y de acuerdos en el marco de la interacción o de significados comunes, lo que puede estar asociado a su grado de discapacidad cognitiva, debido a la complejización de la relación, además de integrar en un solo grafismo la idea de tres participantes.

Teniendo en cuenta, los objetivos de esta investigación, el territorio graficado por los participantes es el colegio Francisco Arango de Villavicencio, siendo importante interrelacionar elementos físicos y simbólicos, pues, es allí donde se adquiere significados, en la medida, en la que los participantes construyan con ellos vínculos afectivos tanto individual como colectivamente (Ramírez, 2012). Por lo anterior en la expresión gráfica de los Niños se identificó que, los lugares representativos para los tres participantes son los salones, baños, cafetería y cancha de fútbol, expresando un significado para cada uno, siendo un resultado homogéneo en sus significados unos con connotación positiva o negativa, como a continuación se va a exponer.

De manera Individual, se observa que el dibujo que realiza James de 7 años de edad con discapacidad cognitiva leve, ocupa una considerable cantidad de espacio en la cartulina, es posible interpretar que posee confianza, seguridad y ganas de explorar el colegio Francisco Arango; de igual forma, lo anterior se puede asociar a los trazos firmes realizados por James, donde es posible comprender que existe la disposición de explorar, jugar y aprender, siendo coherente con algunas de sus narrativas en la entrevista en profundidad *“me gusta ir al colegio, jugar y divertirme, a mí me gusta jugar con ellos todos los días”* (línea J 64). En cuanto a la figura humana se observa que el tipo de representación se encuentra en la edad de 4 a 7 años, debido a que hace uso básicamente de círculos y líneas sin simetría, ni mucho detalle.

En el dibujo realizado por Juan Pablo, ocupa poca cantidad de espacio en la cartulina, mostrándose posiblemente poco expresivo, asociándolo probablemente con introversión, aislamiento y poco interés por explorar el territorio, es decir, el colegio Francisco Arango, de igual forma lo anterior puede asociarse con los trazos realizados un poco más marcados y fuertes, posiblemente interpretando sentimientos de ira y agresividad, probablemente debido a las relaciones construidas con sus compañeros, como lo mencionó en la entrevista en profundidad *“me enoja, cuando me molestan, cuando me pegan”* (línea JP 514). En cuanto a la figura humana se observa que el dibujo realizado se encuentra en la edad de 4 a 7 años, pues solo hace uso de círculos y líneas, es asimétrico y poco detallado.

En el dibujo que realizó por Daniel que ocupa una gran cantidad de espacio en la cartulina, asociándolo posiblemente con que posea una seguridad y confianza para explorar el colegio Francisco Arango, asimismo, puede asociarse con trazos firmes y continuos, posiblemente demostrando seguridad y confianza para explorar su entorno, siendo coherente con sus narrativas en la entrevista en profundidad comentando que *“me gusta del colegio jugar”* (línea D 711), con relación a la figura humana realizada por Daniel se encuentra en la

edad de 4 a 7 años, debido a que, es asimétrico, poco detallado y solo hace usos de círculos y líneas.

Así pues, para James, Juan Pablo y Daniel el lugar favorito es la cancha de fútbol, además de haber lo graficado como el lugar central y más abarcador del colegio Francisco Arango, considerando sus narrativas es posible que sea el espacio donde se les permiten la recreación, es decir, su tiempo libre para realizar sus reuniones de convivencia, o juegos, asimismo, en las entrevistas en profundidad fue posible comprender que este lugar es el predilecto para realizar diferentes actividades, en el caso de James, Juan Pablo y Daniel concuerdan con que su actividad favorita es jugar fútbol “*Si, el fútbol*” (línea D 30), “*jugamos futbol*” (JP 1035), “*Yo me pongo feliz cuando, cuando yo me pongo feliz, cuando juego futbol*” (línea J 1281).

De igual forma, James, Juan Pablo y Daniel coinciden en graficar los salones de manera separada, aun cuando en el territorio están uno tras otro, sin ningún espacio, de lo anterior es posible interpretar que no se han construido o generado una relación entre estudiantes de diferentes salones, tal vez, porque la misma institución ha genera dinámicas de descohesión, pues, según lo observado las relaciones entre estudiantes y docentes se dan jerárquicamente y desde el encasillamiento principalmente realizado por parte de los docentes. Otro lugar graficado por todos los participantes fue el baño, coincidiendo con la importancia de este lugar por su uso fisiológico, sin embargo, el participante James comentó que era su lugar menos favorito, debido a que, es donde algunos compañeros lo han golpeado, “*en ese lugar me siento solo*” algunos de los significados que pueden suscitar son aislamiento, sentimientos de soledad, y el no reconocimiento al otro.

Para finalizar, también fue graficado por todos los participantes la cafetería, realizada con trazos un poco más fuertes, posiblemente interpretándose que se han generado significados de indiferencia y aislamiento en relación con este lugar del colegio Francisco Arango.

Niños con discapacidad cognitiva

Con base en las narrativas del participante emergieron diversas subcategorías (Ver figura 2), que contribuyen en la construcción de los significados de los participantes.

Ahora bien, para conocer un poco acerca de los significados específicamente de Juan Pablo, James y Daniel protagonistas de la investigación, se hablará acerca del reconocimiento

que tienen de sí mismos y del otro, en el marco de sus dinámicas cotidianas y del contexto escolar. Son niños de 7 a 11 años de edad, que cada día en medio de las dificultades que tienen en sus hogares se levantan con entusiasmo para ir a estudiar, porque reconocen la importancia de la educación en narrativas como “**J38:** Estudiar”, “**J40:** escribir, contar historias”, “**J64:** me gusta ir al colegio, jugar y divertirme”, Daniel aunque un poco menos expresivo que James, en medio de su lenguaje tan concreto y simple dijo: “**D14:** me gusta el colegio”, habló un poco de lo que aprende allí y su clase favorita “**D672:** De lenguaje”, sus preferencias en algunas clases que permiten aflorar sus capacidades y habilidades “**D674:** Porque dibujo” y de lo divertido que es ir a estudiar, porque allí a pesar de los 4 grados primero que ha repetido, lo cual es una desafortunada situación que atenta contra la salud psicológica del niño, dificultad que la escuela debería resolver o apoyar, tiene muchos amigos, y esos amigos logran generar para el niño una red de apoyo para sortear las dificultades académicas que se encuentra “**D28:** Me gusta jugar con un balón”, “**D30:** Si el fútbol”, Juan Pablo, en medio de las complicadas relaciones familiares que sostiene, y a pesar de mostrar una coraza inmensa al hablar de sí, dejó entrever narrativas como “**JP1101:** Si (Leer es importante para la vida)”, habló un poco acerca del gusto por algunas materias como “**JP346:** matemáticas” y “**JP348:** lectura”, que aunque relató que fue bastante difícil para él aprender a leer lo logró y ahora disfruta leer cuentos e historias, logros como aprender a leer fortalecen el autoestima, la confianza y motivación del niño para continuar aprendiendo.

En el proceso educativo que lleva un niño se encuentran innumerables intervenciones de múltiples personas, padres, instituciones gubernamentales, el colegio en sí, docentes, pares, etc..., específicamente atendiendo a los objetivos de la investigación como parte de los actores que fueron tomados en cuenta son los docentes y los padres (acudientes), siendo los primeros los hacedores de enseñanzas y conocimientos para sus alumnos, los docentes desempeñan un papel fundamental en la vida de un niño, pues serán recordados siempre por sus buenas o malas labores, así pues, James recuerda con bastante detalle una profesora que lo marcó mucho e hizo cambiar diversas perspectivas en torno a la escolarización, así podemos evidenciar cómo la escuela puede llegar a estancar, maltratar y herir a un ser que está creciendo y desarrollándose, debido al maltrato físico y psicológico que sufrió por parte de ella, lo cual fue evidenciado con narrativas como “**J375:** cuando estaba en primero, había una señora que me regañaba, me halaba el pelo y me arrancaba los cuadernos”, “**J377:** me arrancaba las hojas de los cuadernos cuando yo hacía las letras pequeñas”. Si bien el alumno debe ser el protagonista del proceso de aprendizaje, un docente no puede emprender medidas agresivas con el fin de reprender a un

niño, pues es importante comprender las diversas capacidades y aptitudes de un niño, por ello un docente que no se vincula con el proceso de aprendizaje de un niño puede llegar a coartar de manera negativa la experiencia escolar, como argumenta (Hernández, Cabanzo, Daconte. Soto, 2014). En su investigación “La diversidad entendida como discapacidad” haciendo referencia a que una de las problemáticas de la educación son la imposición de clases catedráticas, siendo el educador un poco indiferente al proceso específico que lleva cada niño, las condiciones y diferencias en relación a la carga emocional y psicológica, de ese modo en muchas ocasiones, el docente termina coartando las habilidades del niño que podrían ser desarrolladas debido que, posiblemente en un sistema que evalúa sólo de una forma se llega a afectar la capacidad crítica, reflexiva y la divergencia de pensamiento, por ello, es importante que en las instituciones educativas se promuevan modelos de evaluación que le permitan al estudiante dar cuenta de los conocimientos básicos que debe adquirir, pero también de sus habilidades específicas, y que estas sean tan importantes que logren ser factor motivacional para el NNA.

También se encuentran narrativas de reconocimiento a un docente específico, el cual los niños admiran y muestran su gran aprecio por los métodos de enseñanza que implementa pues los niños tienen narrativas como **JP1035**:Jugamos futbol, miramos películas”, de esa forma un artículo en Rusia da luz a lo dicho anteriormente pues Alehina, Cote, Howell, Jones y Pierson en el 2014 en su investigación “Tendencias hacia la integración e inclusión de estudiantes con discapacidades en Rusia” donde se argumenta que la educación debería fomentar un activismo académico, desafiando las creencias educativas tradicionales y que establecen un solo modo de medir, educar y enseñar a los estudiantes, sino que propone e invita a los maestros a desarrollar la justicia social e incentivar los aprendizajes significativos por parte de los alumnos, e invitar a la participación equitativa en todas las actividades académicas a todos los niños que hacen parte del entorno escolar, haciendo fructificar sus talentos.

Así finalmente, se comprende que los significados de los niños se dan desde un proceso colectivo y relacional, y es a partir de la experiencia subjetiva que cada uno construye los significados de la escuela, pues a pesar de estudiar en la misma institución sus realidades frente al proceso escolar son distintas. Sin embargo, se logró identificar en todos los participantes una ambivalencia frente al proceso educativo pues los niños disfrutaban ir al colegio, pero se enfrentan a procesos sociales complejos, “**J397**:a mi lo más difícil de estar acá en la escuela es como cuando me pegan”, “**J475**:porque a mi, a mi se me han burlado, porque cuando yo les ha dicho que juguemos y ellos se me ríen”, “**JP412**:porque me pegaban, me fastidiaban”, “**JP 414**:me hacían

bullying”, “**JP482**:me molestan me pegan patadas” esas dinámicas violentas a las cuales se enfrentan los niños frente a pares crean desmotivación y cambian la visión de la experiencia educativa, sin embargo, los niños disfrutan estudiar, se apoyan en 1 o 2 amigos (pares) que aportan a su proceso pues son quienes acompañan los momentos difíciles y felices dentro de la jornada escolar. A pesar de la violencia dentro del entorno escolar se logró identificar un discurso motivador y alegre frente a los procesos de aprendizaje, a los niños les gusta aprender, sin embargo, no disfrutan el proceso de evaluación y medición académica, pues miden su desarrollo únicamente desde el 5 o el 1, el chulo o la equis, lo cual les genera demasiada ansiedad y en ocasiones les afecta el proceso de aprendizaje, disfrutan un docente que no grite o regañe, pues argumentan que eso los asusta y los hace sentir tristes, pues son situaciones que les generan temor tras las fuertes experiencias de agresión a las que se enfrentan. Son niños que a su corta edad están en búsqueda de vivir, experimentar y aprender, no se ponen límites, se visualizan con futuros prometedores y esto los motiva a seguir adelante enfrentando cualquier tipo de situación.

Del mismo modo se logró reconocer que es primordial un acompañamiento de la red de apoyo del niño, pues será por medio de esta que el colegio logrará establecer un vínculo (escuela-familia) directo hacia el hogar de cada estudiante y así trabajar de la mano para obtener resultados significativos. Esa red de apoyo familiar, los niños la significan como incondicional, pues son los padres o los familiares cercanos quienes dan cuenta de los primeros aprendizajes sociales y acompañan en el proceso educativo y social que se da desde los primeros años en adelante, entonces en compañía de la institución quien es la encargada de generar los conocimientos académicos y relacionales que se forma un equipo para lograr obtener una educación íntegra para los niños con discapacidad cognitiva.

Esos procesos educativos son de suma importancia para el sujeto, y del mismo modo es primordial la participación de la familia, pues, es el primer punto de apoyo de cada sujeto, son los mayores (padres) en la mayoría de los casos, quienes generan un soporte emocional, psicológico, afectivo, social, cognitivo, etc., de pertenencia a un lugar y a una familia donde él es importante, y además de ello, son quienes imparten los primeros pilares de relación social, enseñan normas sociales y de convivencia para el desenvolvimiento de los niños en los primeros años y conforme a su experiencia van adquirirán más para conformarse, así como seres sociales dentro de un sistema amplio.



Figura 10. Categoría Significados y sus subcategorías retomadas de la matriz de resultados de la codificación relacional, Por Amador, Guerrero y Marín, 2019

Docentes

A partir del grupo focal, de la primera categoría: Significados: emergieron cuatro subcategorías (Ver figura 2), las cuales dan cuenta del proceso de construcción del significado en torno a la educación inclusiva que tienen los docentes, en ese sentido, estas fueron: primero, **importancia del proceso de educativo**, en esta subcategoría se evidencian narrativas sobre la necesidad que existe de educar a los estudiantes con discapacidad cognitiva, debido a que por medio de la educación que se les brinda herramientas con las cuales estos estudiantes podrán superar las dificultades que puedan presentarse en su vida, a esto se refiere P3 L4 *“como ser humano pienso que debemos dejar huella en las aulas escolares y que más, que con estos niños que tienen necesidad educativa especial, ¿qué me motivó? me motivó ese deseo de contribuir a colocar, pues ese conocimiento para que los chicos logren superar sus dificultades”* ya que como él mismo docente menciona después, *“los maestros estamos llamados a impactar positivamente la vida de los estudiantes, decimos que queremos formar ciudadanos conscientes, ciudadanos que realmente le sirvan a la sociedad que sean integrales”* (P3 L4).

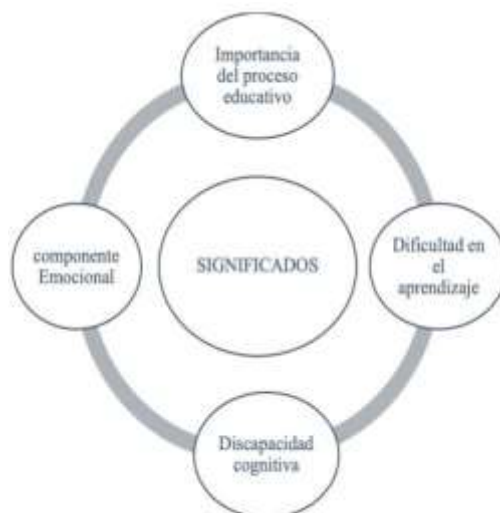


Figura 11. Categoría Significados y sus subcategorías retomadas de la matriz de resultados de la codificación relacional. Por Amador, Guerrero y Marín, 2019

La segunda subcategoría, alude al **componente emocional** en la construcción del significado en torno a la importancia de la educación, ya que ellos mismos denotan su compromiso con la sociedad, definen el educar como una vocación misional, y la oportunidad para dejar huella, atendiendo precisamente a la responsabilidad que como docentes tienen, no solo de impartir conocimientos, sino de formar seres humanos para la vida, “*Yo creo que el impacto que tiene un maestro en la vida de un estudiante definitivamente marca la vida de ese niño*” (P2 L8), y esa posibilidad de impacto en el estudiante, y de lograr avances en el aprendizaje de los niños, genera en los docentes emociones como alegría y satisfacción, lo cual contribuye a la significación de la educación desde la experiencia emocional del docente como educador.

Sin embargo, los docentes en este punto identifican la educación de estudiantes con discapacidad cognitiva como un reto, es un reto y una responsabilidad muy grande, donde la formación autodidacta del docente es fundamental ante la falta de capacitación por parte del estado, lo cual para ellos, requiere la actualización constante frente nuevos recursos de enseñanza-aprendizaje para así poder adaptarse a nuevas condiciones en las que la educación debe adecuarse a las necesidades de cada estudiante, lo cual como docentes les acarrea mayores funciones y deberes.

En la tercera subcategoría, se ubican todos aquellos relatos que permitieron acceder a la significación que dan los docentes a las **dificultades de aprendizaje**, más allá de los niños

(lo cual se abordará en la subcategoría siguiente de discapacidad cognitiva), y de su dificultad en el proceso de adquisición de conocimiento, en esta subcategoría se evidencian relatos, donde los docentes evidencian sus propias limitaciones formativas para atender las dificultades de aprendizaje de los niños, ya que consideran que no tienen la formación suficiente para poder atender las necesidades de sus estudiantes con discapacidad cognitiva esto los hace sentir frustrados e inclusive “inútiles” ya que sienten que no están realizando la labor como es debida atendiendo a los decretos y legislación que hay entorno del tema, pues el mismo sistema educativo puede generar incluso sentimientos de incompetencia al cuerpo docente, por la ausencia de diagnósticos, alcances, limitaciones, etc., por otra parte los docentes temen estar realizando actividades erróneas que puedan afectar a sus estudiantes.

Lo cual, se evidencia en relatos como el del P1 L27 *“no hemos sido capacitados para trabajar esas discapacidades de cualquiera cognitiva o auditiva a ninguna de ellas, no hemos sido capacitados con un proceso formal para hacer para atender estas necesidades de los niños”* y ante la dificultad de los niños de aprender otro docente manifestó que *“no logran captar y este le lleva a que sus problemáticas se agranden y los docentes poca capacidad por la falta de preparación para asumir esta responsabilidad”* (P3 L34), de esa manera al ser inexistentes o insuficientes los modelos de intervención o protocolos de diagnósticos para los NNA el proceso se complejiza, no solo para el niño al momento de aprender, sino también para el docente al momento de enseñar.

En la cuarta subcategoría, significados en torno a la **discapacidad Cognitiva**, los docentes logran definir el ¿Qué es?, a través de la identificación de dificultades y limitaciones de los estudiantes para la adquisición de conocimiento, realizando comparaciones en el proceso de aprendizaje con el resto de compañeros de clase, *“discapacidad cognitiva quizá es como esa falta o esa carencia de pronto de algunos niños de alcanzar ciertos niveles con sus pares”* (P2 L13), en ese sentido, el significado de la discapacidad cognitiva según lo narrado por los docentes, alude a dificultades que poseen los niños en prestar atención, seguir instrucciones u orientaciones, y dificultad para entender lo que se les dice y expresar sus ideas, también identifican características comportamentales como el que son inquietos y agresivos.

Esto hace que requieran de condiciones específicas a la hora de enseñarles, por ejemplo: una atención completa por parte del docente, evaluación y caracterización individuales de las necesidades de cada estudiante, y actividades ajustadas a sus dificultades identificadas, ante esto, los docentes participantes concordaron que ante una discapacidad cognitiva de algunos

de sus estudiantes requieren mayor dedicación de tiempo en su labor de diseñar, y ajustar la forma en que imparten enseñanzas, esto se evidencia en el siguiente relato *“cada uno de estos chicos requiere un tiempo importante para que pueda superar esas dificultades y muchas veces se sienten mal porque los otros chicos los ven de una manera diferente, ahora crear una estrategia para cada uno si es que cada niño tiene un problema diferente entonces hay que crearle estrategias diferentes para llegarles a ellos y así puedan superar esas dificultades”* (P4 L40).

La segunda categoría es Red de apoyo, en esta se identificaron tres subcategorías (Ver figura 3), la primera es **red de apoyo institucionales**, en esta se identifican sus labores docentes como un principal mecanismo de apoyo a estudiantes con discapacidad cognitiva, pero además, los esfuerzos de la institución en un trabajo mancomunado con rectoría y docente de aula de apoyo, es que se generan las estrategias de ayuda para estos estudiantes, en este sentido, el principal apoyo es desarrollar actividades orientadas por aula de apoyo (trabajo interdisciplinar) que permiten mejorar las falencias de los niños académicamente, por medio de un currículo muy flexibilizado con actividades mínimas y concretas, donde se trabajan actividades que permita fortalecer sus aprendizajes mediante estrategias de tipo visual, auditivo y el kinestésico *“con esos estudiantes toca manejar un currículo muy flexibilizado las actividades debe ser mínima, pero, muy concreta donde”* (P3 L29).

Sin embargo, los docentes consideran que A nivel institucional e interinstitucional se requiere más personal capacitado (solo hay un docente de aula de apoyo) y no es suficiente para la cantidad de estudiantes con necesidades educativas especiales, además requieren de más recursos educativos para complementar su didáctica educativa, al igual que de capacitaciones, como se reflejó anteriormente, consideran que aún no tienen bases sólidas para abordar la enseñanza de estudiantes con esta condición, por lo que todo ha sido más empírico que formativo *“Definitivamente mi formación profesional no es suficiente para atender esta población con necesidades especiales como la discapacidad cualquiera de ellas ehhs como me siento a veces siento, me siento inútil porque quisiera atender mejor a estos niños y dar lo mejor de mí para ellos pero dada mi incapacidad y dada mi falta de preparación aunque se a leído nos han advertido nos han hablado nos han dicho sobre los diferentes decretos todo esto pues aun así no me siento con la capacidad suficiente para atender esos niños”* (P1 L 37).

Esta falencia a nivel de capacitación se le otorga como responsable al gobierno, el cual, consideran los participantes se está quedando en únicamente hacer decretos y leyes, que

muchas veces no concuerda a veces con lo que en realidad se ve en las aulas, pero que no socializan ni otorgan la capacitación que es necesaria para los docentes que enseñan a este tipo de población. Es por ello que para que realmente exista una red de apoyo institucional según el análisis docente se hace necesario un apoyo del gobierno, el cual debe diseñar lineamientos ajustados a cada población e institución educativa.



Figura 12. Categoría Red de apoyo y sus subcategorías retomadas de la matriz de resultados de la codificación axial de grupo focal de docentes y de padres de familia. Por Amador, Guerrero, Marín, 2019

Por otra parte, en la **red de apoyo familiar**, los docentes consideran que es fundamental, ya que inclusive para poder desarrollar las actividades de apoyo académico que a nivel institucional se plantean para el estudiantes hace necesario contar con la autorización y con el apoyo de padres de familia, el éxito de estas depende precisamente del compromiso del padre de familia, el cual debe profundizar en las actividades, estar pendiente y apoyar la labor docente, debería ser trabajo conjunto, sin embargo consideran que ha sido una batalla involucrar a la familia en los procesos educativos o formativos de los estudiantes, en la dinámica de la escuela, los docentes siguen viendo a las familias o padres distantes del proceso de los hijos, el reto histórico que no se ha alcanzado es que sean esfuerzos y propósitos conjuntos, así como el trabajo de cada uno desde su escenario debe ser mancomunado. Algunos padres de familia no ven la importancia del trabajo conjunto para el avance de los niños, los docentes consideran que los padres de familia no se comprometen y solo les delegan la responsabilidad en la adquisición de conocimiento a ellos como docentes, *“Definitivamente vincular al padre de familia de estos chicos es muy difícil no sé si será por el nivel socio económico de ellos o porque definitivamente sienten que no pueden hacer nada”* (P4 L85).

La tercera subcategoría, ***red de apoyo de amigos y pares académicos***, los docentes según su percepción consideran que los estudiantes con discapacidad cognitiva son acogidos en igualdad de condiciones por sus demás compañeros del curso, es decir el trato se da en igualdad de condiciones, a su vez sus compañeros tratan de ayudarlos y se convierten en una red de apoyo para estos estudiantes, en este sentido según los docentes, en la institución no hay discriminación, sin embargo, es una afirmación que puede ser cuestionada tras la experiencia y relatos de los niños, así es evidente que cada sujeto vive y significa de manera diferente los procesos que se dan dentro del entorno escolar. Incluso por parte del cuerpo docente se muestra un desconocimiento de la violencia dentro de las aulas.

La última categoría analizada en el grupo focal de docentes, es la de inclusión, la cual a su vez posee dos subcategorías, ***el otro como sujeto de derechos*** y ***Poca claridad de las condiciones del diagnóstico***, en la primera, los docentes atendiendo a las políticas institucionales, refieren que los procesos de inclusión que implementan con los estudiantes con discapacidad cognitiva se evidencian en el trato de igualdad de condiciones de acuerdo al manual de convivencia, con el debido seguimiento de su integración por psico orientación, de igual forma a nivel académico se realiza la inclusión por medio de la utilización del PIAR (plan individual de ajustes razonables), el cual se aplica a aquellos niños que tienen algún problema de aprendizaje, por lo que se les garantiza flexibilidad curricular de acuerdo a sus capacidades.

En la segunda subcategoría, se identifica, que, en medio del proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad cognitiva, los docentes no tienen claro las condiciones de diagnóstico de sus estudiantes, por lo cual en algunas ocasiones elaboran sus currículos flexibles basados en supuestos, ya que los padres de familia no atienden las recomendaciones de ir a especialistas.

Padres de Familia

A partir de la información que se obtuvo en el grupo focal de padres de familia, se logra identificar por medio de sus relatos en la categoría de significados, tres subcategorías emergentes (Ver figura 4), la primera corresponde a, ***Importancia del proceso educativo***, en el cual se denota una significación en torno a la educación de sus hijos, como algo fundamental para que ellos puedan aprender a ser alguien en la vida, y aún más importante para que puedan tener herramientas con las que se puedan defenderse solos en la sociedad, la educación la significan con la posibilidad a futuro de que tengan trabajo, y con la adquisición de

conocimiento para el desenvolvimiento social “yo lo que quiero es que mi hijo más adelante sea una persona más superada y ustedes saben que uno en el colegio es donde más uno le... se preocupa que ellos entiendan y aprendan y para que ellos en la vida sean otra persona más importante, tengan su trabajo, eso es lo que uno quiere que sus niños en el colegio pues aprendan, muchas actividades, mucho respeto, que es lo más importante y que aprendan en la vida y que no se dejen manipular de los otros en la calle, pues sabiendo que en el colegio ellos aprenden mucho más” (A2 L10). Sin embargo, relacionan que el deseo de sus hijos por estudiar se ve interferido por diferentes situaciones vividas dentro del entorno escolar, como un trato discriminatorio, las relaciones entre pares académicos en las que se evidencia violencia escolar, y la incomprensión de diversidad de ideas generan acciones violentas que afectan el proceso de aprendizaje de los NNA.



Figura 13. Categoría significados y sus subcategorías retomadas de la matriz de resultados de la codificación axial del grupo focal de padres de familia. Por Amador, Guerrero y Marín, 2019.

Por otra parte, en los significados de discapacidad cognitiva, los padres de familia, en primera instancia lo asocian a problemas en el hogar, y debido a la falta de atención en medio del afán de los días o las dificultades en el hogar, además, significan que tener un hijo con discapacidad cognitiva es una situación difícil, y la identifican con dificultades en la comprensión y comunicación del niño, algunos padres la comprenden desde las dificultades para escuchar, hablar y expresarse, por lo que el niño tiene que ser llevado a terapias, también relacionan la discapacidad con las dificultad de tolerancia al ruido, con el llevarlo a terapias de aprendizaje

y que sea valorado por una psicóloga, esto permite realizar una aproximación a lo que ellos consideran tienen sus hijos, y es que más allá de definiciones médicas, se evidencia un abordaje propio de la experiencia como padres de niños con discapacidad y su propia interpretación realizada a las dificultades que tienen sus hijos *“Pues yo lo atiende muy bien a él porque como también tiene problemitas en hablar, entiende muy poquito, o sea él tiene cosas, que uno le habla a él y él casi no entiende, si? (...) También tiene problemitas de audición, también hay que hablarle un poquito más duro, en voz alta, ese problemita que tiene él”* (A3 L28), así la madre lo significa de manera pasajera, y la atiende hasta donde ella puede, dando su máximo esfuerzo en medio del desconocimiento real de la discapacidad que posee su hijo.

La otra subcategoría, es el **Componente emocional**, el cual es otorgado en los significados en torno a las diversas formas en las que responden los hijos con discapacidad cognitiva a sus problemáticas tanto académicas como relacionales que viven en torno a su educación, ejemplo de ello, es la forma en la que uno de los hijos de los padres de familia participantes afrontaba lo que le sucedía por medio del deseo de morir, por otra parte la mayoría concordó con que ante la discriminación en la institución y sus dificultades para aprender, los estudiantes no quieren ir al colegio *“siempre hay problemitas con los profesores y entonces uno tiene que hablarle a los niños y saber llevar los niños porque usted sabe que a veces que los niños tienen unos momentos que no quieren ir, que no se sienten capaz a lo que es”* (A2 L6), finalmente los padres consideran que sus hijos responden ante la indiferencia de sus compañeros con enojo, y es evidente un cansancio por parte de ellos en relación al proceso educativo, lo anterior ocasiona que realicen acciones como esconder los lápices de sus compañeros, etc., atendiendo a procesos de indisciplina en el aula, lo cual se suma a las dificultades relacionales y académicas de los niños.

En la categoría de red de apoyo, existen las mismas subcategorías que en los docentes, no obstante, es posible observar diferencias en los significados de docente al de los padres de familia, en la subcategoría red de apoyo institucional, para los docentes se evidencia en la psico-orientación que brinda la institución, y el apoyo docente cuando los profesores permiten que el estudiante se acople a un modelo de aprendizaje más flexible,

Sin embargo, ellos mencionan que aunque hay docentes comprensivos en la institución y que los han apoyado por ejemplo, en el direccionamiento a psicología por problemas de aprendizaje, los padres en sus narrativas evidencian una serie de acciones que se están llevando a cabo en la institución y que son falencias que no contribuyen al establecimiento de una red

de apoyo, ya que argumentan que los profesores gritan y humillan a los niños, un padre atribuye que los profesores se la “montan” al niño y eso disminuye el interés de asistir al colegio, algunas situaciones son por ejemplo que el docente lo saca de las actividades (discriminación), de igual forma reconocen que no hay apoyo institucional por parte de rectoría ante las dificultades que se presentan con los docentes y finalmente otra falencia es que los docentes no se comunican con los padres de familia para comunicar las faltas de comportamiento de sus hijos, por ejemplo encontramos el relato del padre de familia A1 L 81, para quien el nuevo docente de su hijo, *“solo lo llama a uno, su hijo se está portando mal su hijo mire que no sé qué, esto y lo otro, solo llama solo para dar quejas, solo para eso oiga su hijo puede ir a una reunión, su hijo puede a un eventico no le dice nada de eso solo que los aparta y escoge a los que más o menos él quiere y entonces eso es lo que no me gusta a mí, a mí no me gusta eso, es que no hay razón”*, así es notoria la sensación de falta de reconocimiento para con sus hijos por parte de la institución, pues sienten discriminación e desesperanza por los tratos que dicen que la institución tiene para con sus hijos.

La subcategoría red **de apoyo familiar**, los padres de familia, identifican que es fundamental un apoyo familiar a los estudiantes con discapacidad cognitiva, debido a que les brinda a los niños una seguridad, consideran la importancia de estar pendiente de ellos y cómo eso influye en su gusto por ir al colegio, son ellos el pilar para incentivar la motivación de estudiar de sus hijos, ese apoyo se evidencia también en investigar y cerciorarse de lo que los hijos comunican entorno a sus dificultades con compañeros y docentes, refieren la necesidad de creerles para que se sientan escuchados.

Otra forma de apoyo de los padres de familia es brindar a sus hijos ayuda y acompañamiento con los trabajos escolares, revisándoles las tareas y repasando los temas vistos en clases, además generar actividades extra que puedan contribuir al proceso de aprendizaje evitando aquellas distracciones o aparatos electrónicos como el televisor y celular para contribuir a las mejoras en el rendimiento académico, de igual forma otro apoyo se evidencia cuando existe violencia escolar, según ellos los padres son mediadores con los docentes ante los conflictos de sus hijos.

En la subcategoría red de **apoyo de amigos y pares**, se identifica la principal diferencia con lo abordado por los docentes, puesto que, para los padres de familia, no hay una red de apoyo entre pares debido a que consideran que hay rivalidad entre los compañeros, presentándose además violencia física, es decir hay compañeros que agreden a sus hijos.

Finalmente, en la categoría de inclusión educativa, los padres de familia manifiestan que no existe ante la presencia de Violencias ***dentro del entorno escolar***, debido a que para ellos la discriminación y la exclusión en actividades académicas y relaciones interpersonales se da tanto por parte de los docentes como de los compañeros de sus hijos.

A partir de ello, se logra cumplir el segundo objetivo específico que se planteó para este trabajo investigativo, ya que en esta categoría se logra reconocer los significados emergentes de la red de apoyo, conformada por docentes y padres de familia en torno al proceso de educación inclusiva de la institución educativa Francisco Arango.

Por lo anterior, es en la cotidianidad del docente y del padre de familia, donde se presenta una realidad la cual es el punto de esta investigación, llevar a comprenderla e interpretarla, resaltando los significados que emergen desde sus relatos en algunas ocasiones saturados y en otras muchos alternos, para así comprender la visión y el significado que otorgan a su experiencia, esa experiencia que posee un significado subjetivo, para cada uno de ellos, el cual es coherente según sus formas de significar, de comprender y actuar frente al mundo (Arcila, Mendoza, Jaramillo, Cañón, 2010), en este sentido, estas cotidianidades están conformadas por interacciones y vivencias que desde sus roles han vivenciado en el ambiente escolar del colegio Francisco Arango, donde sus discursos reflejan sus experiencias en ese entorno, valorados de formas diferentes, aunque sean de la misma institución.

En este sentido, se encontró que para los docentes por ejemplo, a la hora de hablar de la importancia del proceso educativo, y el componente emocional que se desenvuelve en ello, lo significan más desde un proceso personal y de compromiso profesional con la educación de los niños con discapacidad cognitiva, en relación con eso, le otorgan importancia a su propio nivel de formación y capacitación para atender dichas a necesidades y de su vocación como docente involucrando retos, responsabilidades desde su ejercicio laboral, mientras que para los padres responde a la importancia del proceso educativo precisamente a lo que ellos vislumbran como el objetivo de educarlos, es decir, brindarles las herramientas con las cuales afrontar la vida.

Esta misma dicotomía en los significados expuestos tanto por padres de familia como docentes, se evidencia a la hora de abordar el concepto de discapacidad cognitiva, aunque para ambos es sinónimo de déficit y de carencia de habilidades de aprendizajes, para los docentes este se evalúa en su capacidad de aprendizaje y en comportamiento específicos, contrario a los

padres quienes los significan como carencias producto de dificultades familiares, sin embargo, ambos grupos participantes, poseen dificultades a la hora de reconocer el diagnóstico, puesto que, no tienen claridad frente al mismo.

Por otra parte, se presentó una diferencia a la hora de reconocer el proceso de inclusión educativa para docentes, se presenta en la institución, tanto para ellos como representantes de la institución, como de los pares que generan una integración a los estudiantes con discapacidad cognitiva, lo cual es totalmente contrario a lo expuesto por los padres, para quienes, la inclusión por parte de la institución a veces está obstaculizada por procesos de discriminación y violencia tanto de docentes que aíslan o desestiman a sus hijos, y de compañeros de estudio que los menosprecian y violentan, sin embargo, también se encuentra el docente que se reta, y maneja una relación horizontal con el estudiante aprendiendo y reconociendo las necesidades de sus estudiantes.

Sin embargo, esa diferencia es la que enriquece el proceso investigativo, debido a que, desde la comprensión de las diversas aristas que componen los diferentes actores del fenómeno, es que se pueden realizar abordajes holísticos que nos permitan construir un discurso colaborativo más íntegro de nuestro tema de investigación, como mencionaba Gergen (2007), por medio de este proceso, se transforma el significado de la experiencia por la vía de la fusión de las experiencias de los participantes, y es así, que conjunto a un nuevo rol: el de los investigadores, es que se pueden desarrollar formas alternativas de comprender la discapacidad cognitiva y los procesos de inclusión educativa desde la complejidad del ser humano.

Otro resultado importante de resaltar, fue que únicamente para los docentes emergió la responsabilidad del gobierno de garantizar y proveer la condiciones de capacitación y recursos requeridos en los procesos de educación inclusiva, y esto atendiendo a la investigación realizada por Pietroni (2016), puede deberse a las resignificaciones que los docentes siempre hacen de las propuestas de la política educativa, ya que aunque les llega en calidad de directrices, ellos realizan retroalimentaciones según lo que evidencian en sus aulas y en sus instituciones, estableciendo así una diferenciación entre lo que dicen los decretos “debería ser” frente a las realidades que hay en la institución, otro aspecto que incide en su forma de significar son los conocimientos que ellos tienen frente a estas políticas y su formación profesional, debido a que, para los padres de familia estas son ignoradas, por ello los significados son distintos y variados frente a los conceptos de inclusión y de lo que significaría una verdadera calidad educativa realmente incluyente.

Es el docente, quien realiza una evaluación más integral del proceso que realizan en la formación de estudiantes con necesidades educativas especiales, frente a esto Petrioni (2016), dice “los docentes tienen más dudas y contradicciones con respecto a los objetivos de la política educativa y a cómo llevarlos a la práctica” (p. 139), por ello sus cuestionamientos frente a la calidad de sus procesos de enseñanza- aprendizaje, y su autovaloración frente a los procesos que realizan.

Discusión de resultados

Con base en los resultados obtenidos se logró identificar que es notable la diferencia y el modo en el cual padres de familia, docentes y niños significan la importancia del proceso educativo, la discapacidad cognitiva, la inclusión educativa, y las redes de apoyo, debido a que, será en relación al rol en el que cada actor se desenvuelva que se verá reflejado en su narrativa su historia personal, su experiencia y percepción del fenómeno, lo cual atiende a lo que se concertó en esta investigación a nivel epistemológico y disciplinar, marcos de referencia desde los cuales se genera un punto de partida para comprender la construcción de los significados que han construido todos los actores de la investigación, otorgándole valor a la voz subjetiva de cada historia y perspectiva. Así pues, cada sujeto relata el fenómeno acorde a su espacio simbólico y su realidad social significada, en relación a las situaciones que se presentan en medio de los procesos de educación e inclusión, estos relatos, permiten a las investigadoras aproximarse a comprender el sentido que para ellos tiene el proceso de inclusión educativa y el valor de las categorías abordadas logrando comprender los significados que desde su cotidianidad emergen (Forero, 2015).

Los actores conocen de cerca la realización del proceso de inclusión educativa y comprenden la perspectiva real del fenómeno, reconociendo los significados que desde las dinámicas del fenómeno y la construcción de los participantes emergen, estos significados se encuentran inmersos en medio de narrativas cotidianas, que en ocasiones se vuelven imposibles de reconocer, pues se insertan en la dinámica cotidiana y terminan siendo naturalizadas, por ello y en concordancia con el objetivo de la investigación, por medio de las diversas técnicas usadas se logró hacer visibles las voces de los NNA, docentes y padres, que la sociedad termina invisibilizando, sus miedos, angustias, negaciones, resistencias, inquietudes, etc.; minimizando su labor y su lucha, lucha que es de todos a nivel país, pues como se dijo con anterioridad, será por medio de la educación que Colombia, y cualquier país del mundo avance.

La educación es un pilar fundamental en la vida de cada sujeto, esta le permitirá generar apreciaciones un poco más complejas, establecer metas, diversidad de proyectos para su vida, soñar, vivir y relacionarse, entre otras habilidades y aptitudes que cada uno adquiere por medio de la lectura de un libro, el conocimiento de operaciones matemáticas, etc., y ser humano, detalle que en la cotidianidad se desdibuja, pero es fundamental para la convivencia social, pues si se logran sociedades empáticas y educadas se posibilitarán procesos de interacción y

relación complejos que aportan al crecimiento y desarrollo de cada uno de los sistemas en los que un individuo pueda verse inmerso. La educación permite el desarrollo de múltiples capacidades, como argumenta Viera y Zeballos (2014), la educación debe ser en y para la diversidad, favoreciendo las oportunidades y reduciendo las desigualdades a para todos los niños, niñas de una sociedad.

Niños con discapacidad cognitiva

El proceso de inclusión educativa hace referencia a un sujeto integrado en la sociedad, sin distinción de clasificaciones sociales, intelectuales y monetarias “estrato socioeconómico”, haciendo mención que cada sujeto miembro de una sociedad, está sujeto a unos derechos, implicando que la institución además de garantizar el ingreso a una educación académica, debe promover y respetar los derechos de todos los niños en un ámbito de aprendizaje común, indistintamente de sus capacidades y limitaciones (Figuerola, Gutiérrez y Velázquez, 2016). Por ello, cada niño que se encuentre dentro de la institución educativa debe ser respetado, valorado y comprendido dentro de sus diversidades, tanto los niños con discapacidad cognitiva como los que no la tienen merecen un trato igualitario, comprendiendo las capacidades y atendiéndolas, para ello requieren docentes aptos para esos procesos. James expresa una compleja experiencia violenta que vivió con una docente, y así mismo su madre entre lágrimas cuenta como vio cómo la profesora maltrató física y verbalmente a su hijo, tras ello el niño empieza a tener conflicto con la asistencia al colegio, tenía miedo de ir a estudiar, se encontró desmotivado en todas las labores académicas y su relación con pares y cercanos se volvió nula. Por acontecimientos tan graves como el de James se hace necesario que todos los actores involucrados reconozcan a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, es decir, un sujeto pleno con sus derechos y deberes (Barrero, Bohórquez y Mejía, 2011), atendiendo la diferencia. Allí es donde se muestra indispensable que la institución cuente con personas capacitadas para atender las necesidades emocionales de los niños, pues un niño que tiene miedo de ir al colegio posiblemente enfrenta mil emociones y sentimientos frente al mismo, por ello, el acompañamiento se vuelve indispensable y es esencial que este se haga de la mano con la red de apoyo familiar, y con la comprensión y colaboración del cuerpo docente, generando así al niño un acompañamiento óptimo con factores protectores que promuevan una educación digna y significativa para el niño.

Los actores del sistema educativo pueden generar relaciones de heterarquía y suscitar procesos como el reconocimiento, lo cual sería un escenario ideal dentro del proceso educativo, pues si se desdibujan las barreras de temor por el poder se podrían comenzar a suscitar lazos estrechos de confianza y seguridad, promoviendo la comunicación asertiva dentro del proceso educativo creando en los niños sentimientos de protección y sentido de pertenencia por la institución, favoreciendo el proceso de inclusión educativa, sin embargo, estos procesos solo se alcanzan con el múltiple esfuerzo de todos los sujetos que se ven involucrados en este proceso, pues en la institución a pesar de generar procesos de inclusión, tener un PEI adaptado para dichos procesos y tener espacios como las aulas de apoyo, siguen existiendo vacíos en el proceso, lo cual genera desaciertos y secuelas que evitan obtener aprendizajes significativos. Es posible que entre la diversidad de cada uno de los niños el docente termine frustrándose y en varias ocasiones equivocando las dinámicas del aula, no generando factores protectores para el niño, sino por el contrario apaciguando en muchas ocasiones las habilidades del mismo por desconocimiento, entrando en dinámicas de ensayo y error, lo cual no posibilita una educación digna y óptima para los niños con discapacidad y los otros niños con los que comparten aulas. En los resultados se encuentra una ambivalencia emocional por parte de los niños al momento de representar sus sentimientos hacia el colegio, pues allí a pesar de que manifiestan vivir las mejores experiencias escolares y relacionales de su infancia, se encuentran con complejos procesos relacionales que involucran dinámicas hostiles como el bullying, la discriminación, indiferencia y falta de reconocimiento, lo cual genera sentimientos negativos en las diferentes formas de comunicación.

Teniendo en cuenta que los vínculos se solidifican, a través, de diversos modos de comunicación como el amor, odio, amistad, entre otros (Estupiñan, Hernández y Bravo, 2004) se contempla que la escuela además de impartir conocimientos académicos, debe dar una apertura a la construcción de vínculos, los cuales conformarán las redes de apoyo y dinámicas en el interior de la institución, aportando a los procesos afectivos de los niños con discapacidad cognitiva, por lo anterior, es importante identificar si los sentimientos que reconocen los niños con discapacidad cognitiva en sus experiencias, vivencias y situaciones dentro de escuela, con compañeros y docentes, generan dinámicas salutogénicas, que favorecen su proceso de educación inclusiva, así surgen preguntas como ¿es la escuela un sitio donde los niños se sienten seguros?, ¿les da miedo a los niños ir a estudiar?, ¿se entera la institución de las dinámicas hostiles que allí se desarrollan?, ¿cómo podría la institución generar espacios de seguridad y protección para los niños?, ¿de qué manera la institución promueve el respeto de

pares en las aulas, lo hace?, Así, las instituciones podrían comprender las dinámicas que en sus aulas se desarrollan, para generar procesos de acompañamiento a los estudiantes y a los docentes, y en un trabajo mancomunado lograr espacios donde todos y cada uno de los niños se sientan protegidos, felices y obtengan aprendizajes significativos todos los días.

En la época de escolarización el niño da inicio a la comprensión de las diversas emociones que allí experimentará, algunas positivas y otras quizá no tanto, lo cual es natural dentro del proceso escolar, sin embargo, todas y cada una de ellas serán importantes en la formación de su carácter y personalidad, pues aportarán a su desarrollo personal a lo largo de la vida, el cual se da desde la interacción sociocultural y se co-construirá en compañía de las personas que hagan parte de su entorno, docentes, pares y familia, como argumenta Gergen (2007) es a partir de las construcciones e interacciones con el otro que el sujeto logra generar la construcción de los significados de sus experiencias, pues irá a lo largo de la vida generando aprendizajes por medio de la interacción con el otro y co-construyendo esos significados de la experiencia vital.

En los relatos de los niños se evidencia la importancia de la red de apoyo, pues manifiestan que sus padres, hermanos, tíos y familiares cercanos son quienes aportan al proceso académicos, pues ayudan a comprender temáticas complejas, acompañan en tiempos de exámenes y apoyan en fracasos o desaciertos a lo largo del periodo académico, por lo anterior, que la red de apoyo haga parte del proceso de interacción social de un niño con discapacidad cognitiva y de cualquier sujeto es imprescindible contar con redes de apoyo que sean construidas a partir de los vínculos que éste logre construir y establecer, de manera tal que esas redes podrán configurar los significados de los sujetos que se encuentren inmersos en el proceso de educación inclusiva.

Fue posible visibilizar en las narrativas de los participantes que reconocen como una red de apoyo a sus pares, pues a pesar de experimentar dinámicas hostiles por algunos compañeros crearon vínculos con uno o dos pares, los cuales son sus principales fuentes de apoyo dentro de la institución, acompañan procesos académicos, se apoyan en dificultades y se proporcionan protección entre sí; es con ellos con quienes generan diferentes formas de interacción y relación en el interior del aula de clases, es decir, es posible que por medio del juego se generen unos lazos de amistad, colaboración y apoyo entre compañeros, posiblemente fortaleciendo la dimensión socioafectiva y transformándose como un factor protector en los niños y niñas con discapacidad cognitiva, además de favorecer otros procesos como el

reconocimiento por el otro, la participación y generando un adecuado proceso de inclusión educativa (Venegas y Sarto, 2009).

Con lo anterior es de suma importancia reconocer de manera individual y colectiva los procesos que enfrentan los niños con discapacidad cognitiva dentro de la institución, pues además de enfrentarse a una historia individual compleja, en el colegio pasan a afrontar procesos de socialización que en ocasiones terminan generando factores de riesgo para el desempeño académico de los niños.

Red de apoyo

Por otra parte, en relación con las redes de apoyo, ambos actores tanto docentes como padres de familia, significan la importancia de los procesos de inclusión educativa, como una constante búsqueda de perspectivas y estrategias en el sistema educativo, con el fin de responder a la diversidad de aprendizaje de todos los alumnos (Mora, 2015), sin embargo, en las narrativas de los docentes mencionan que es posible visibilizar una falta de compromiso de algunos padres de familia y en momentos estas situaciones dificultan los procesos, considerando que algunos le ceden la responsabilidad de educación de los niños solo a la institución educativa, por lo anterior aluden la necesidad de que los padres de familia sean co-participantes del proceso de flexibilidad curricular que se realizan con los niños, así como lo argumentan (Verdugo, Amor, Sánchez, Navas y Calvo, 2018) al ser co-participantes en casa, es posible fortalecer el proceso escolar, promoviendo así un refuerzo de actividades académicas propendiendo por el rendimiento académico óptimo de los niños logrando un éxito educativo para y por lo niños.

Teniendo en cuenta que los padres son quienes otorgan la seguridad a sus hijos, son ellos los encargados de incentivar la motivación frente a la educación, pero en muchas ocasiones sienten que sus esfuerzos no son valorados por los docentes, por lo anterior es necesario un proceso de retroalimentación que en lo posible debería realizarse con docentes y padres de familia, generando así espacios conversacionales que favorezcan procesos de deconstrucción y co-construcción del proceso de inclusión educativa con niños en condición de discapacidad cognitiva y a partir de ello se generen recursos y herramientas.

Las dinámicas coyunturales de relaciones entre los roles docente-padre de familia son abordadas por Hernández (2005), quien vislumbra los diferentes escenarios que se presentan

en torno a la “dificultad”, o el desvío de las expectativas académicas o de comportamiento del estudiante en la escuela, para ello, las interacciones entre estos dos serán fundamentales para apoyar al estudiante, sin embargo, las relaciones que se entretengan entre docentes y padres de familia pueden favorecer o no el proceso de inclusión educativa, una postura de colaboración o una postura de proyección de la responsabilidad del problema y de su solución, lo que Ángela Hernández (2005), denomina la abierta inculpación, esta última realmente permea el proceso educativo del niño y genera un mayor riesgo de fracaso en el proceso académico, lo cual es evidenciado a lo largo de las narrativas de los participantes, pues coloquialmente “se tiran la pelota” inculpándose entre sí por las falencias que tienen los niños en el proceso académico, sin lograr establecer metas y compromisos claros de ambas partes que propendan por el exitoso proceso educativo del niño.

Sí las redes de apoyo más próximas del estudiante (institución educativa y sistema familiar) no están en clave de red, es posible que no se potencialicen las habilidades y aprendizajes, generando un menor rendimiento y dificultando los procesos académico, lo cual a futuro podría traducirse en desmotivación del estudiante a educarse o en una posible desertión, lo cual pudo verse reflejado en las narrativas de los niños, pues por diferentes factores emocionales y relacionales se encuentran algunos muy desmotivados en el proceso escolar, lo cual en ocasiones se ve acompañado de comportamientos hostiles por parte de la red de apoyo, lo cual no aporta al proceso educativo, por el contrario proporciona inseguridades aumentando la desmotivación en los niños.

Los docentes manifestaron en sus narrativas que los decretos, no concuerdan con lo que en realidad se ve en las aulas. Como se dijo en 2014 Hansen, Siame, & Van der Vee) las leyes no son garantías de acuerdo a que el gobierno se limita a crear, pero no a implementar de una manera adecuada de igual forma el estado no ha contribuido con la capacitación que es necesaria para los docentes que enseñan, a esta población, se hace necesario un apoyo gubernamental, el cual debe diseñar lineamientos ajustados a cada población e institución educativa

Lo anterior invita a reflexionar que el proceso de inclusión educativa es un quehacer que le compete a toda la sociedad, es decir, que no solo es una labor de la institución, docentes, padres de familia y estudiantes, sino, que el sector gubernamental además de realizar leyes, decretos y políticas públicas que sean acordes a la realidad de las instituciones y estudiantes con discapacidad cognitiva, es importante que contribuyan en la búsqueda de mecanismos y

estrategias que favorezcan el proceso de inclusión, como el generar cualificaciones y capacitaciones a funcionarios de las instituciones, así pues, prestando una atención y enseñanza apropiada a las necesidades no solo de niños con discapacidad cognitiva, sino, de todos los niños, niñas y adolescentes, pues todos aprenden de distinta manera, por lo anterior es fundamental que los actores involucrados en la inclusión educativa asuman su responsabilidad e inicien un trabajo en conjunto favoreciendo la disminución de fenómenos como discriminación, exclusión, bullying e indiferencia, entre otros (Alehina, Cote, Howell, Jones y Pierson, 2014).

Conclusiones

Teniendo en cuenta los resultados y la discusión de los mismos, fue posible identificar múltiples diferencias entre los significados pero también paradojas en el mismo sujeto, debido a que los contextos se tornan paradójicos comprendiendo la subjetividad de cada participante, allí con base en el objetivo general, “comprender los significados que construyen los niños con discapacidad cognitiva y su red de apoyo en relación al proceso de educación inclusiva en el colegio Francisco Arango de Villavicencio”, se logró comprender la importancia del proceso educativo, la discapacidad cognitiva, la inclusión educativa, y las redes de apoyo, entre los actores inmersos en el proceso de inclusión educativa, lo cual está dado bajo procesos subjetivos de significación conforme a la historia personal, la experiencia y vivencias del fenómeno estudiado. Los niños muestran claros sentimientos de ambivalencia frente al proceso escolar, disciernen frente al mismo, a pesar de justificar su importancia se sienten violentados de múltiples formas e invalidados, en sus cortas comprensiones frente a su discapacidad reconocen la diferencia e identifican la discriminación a la cual se enfrentan sin conocer el motivo de la misma. Lo anterior es frustrante, pues los niños son constantemente invalidados, no solo por su condición infantil, sino por su diversidad cognitiva, ante eso, ellos no comprenden esas actuaciones y consideran odiosas esas actuaciones pues los niños se perciben igual al resto de sus compañeros lo cual debería ser el ideal.

En relación a los objetivos específicos planteados en referencia al general, se logró identificar los significados que han construido los niños con discapacidad cognitiva en relación a su proceso de inclusión educativa del colegio Francisco Arango de Villavicencio, pues conforme a las narrativas de cada participante y al analizarlas de manera simultánea se identificó que a pesar de que el proceso de inclusión educativa se implementa, es importante revisar para que la IE genere otras estrategias en el marco de sus contextos los NNA sientan la importancia y la necesidad de estar vinculados a la escuela, sin embargo los niños experimentan sentimientos de soledad, tristeza y falta de atención pues dos de ellos han sufrido fuertes experiencias de violencia física y psicológica dentro de la institución, sin embargo, significan el colegio como un lugar para aprender y divertirse, pues a pesar de haber tenido situaciones difíciles en el entorno escolar ellos tienen un factor alto de resiliencia y tras ello, logran rescatar los factores positivos de la situación y resignificar esas experiencias negativas. Es así que los niños dan cuenta de un significado ambivalente y paradójico frente al entorno

escolar, pues a pesar de que les gusta estar allí les agobian las situaciones difíciles que experimentan, aunque ellos no comprendan su discapacidad la significan por medio de sentimientos.

Asimismo, fue posible reconocer los significados que emergen de padres de familia y docentes, como redes de apoyo de los niños con discapacidad cognitiva en relación al proceso de inclusión educativa en el colegio Francisco Arango de Villavicencio, así pues, por medio de las narrativas de docentes y padres de familia se ve reflejado como significan la importancia de su rol en el proceso educativo de los niños con discapacidad, el docente sabe que su papel es trascendental y determinante en el contexto, pues consideran que su quehacer es un apoyo esencial, además de brindar conocimientos académicos, ofrecen habilidades y herramientas para afrontar la vida, lo anterior está relacionado con sentimientos de alegría y satisfacción en relación a su labor.

Sin embargo, reconocen una corresponsabilidad del estado en los procesos de inclusión educativa, debido a que, mencionan una incongruencia y molestia frente a lo establecido en leyes y decretos frente a la realidad de la institución educativa, identificando fallas a nivel general en la falta de recursos, personal profesional y falta de cualificación docente para que se genere un proceso de inclusión educativa adecuada, lo cual lleva a que se auto evalúen negativamente cuestionando sus formas de intervenir y educar a los estudiantes con discapacidad cognitiva, las implicaciones anteriores hacen que en ocasiones sin que el docente lo note de una manera u otra aisle al estudiante con discapacidad cognitiva, pues al no reconocer sus límites o capacidades termina coartando su capacidad creativa, educativa, social, limitándolo para no forzarlo.

Teniendo en cuenta las narrativas de docentes y padres de familia, fue posible encontrar que cada parte evalúa negativamente a la otra, generando procesos de abierta inculpación, por algunas formas de violencia. Continúa la brecha entre padres y docentes o IE reto a la comprensión impartida por los docentes (discriminación) y de los padres de familia en algunas ocasiones por desatención, descuido e ignorancia del procesos educativo de sus hijos, a pesar de reconocer la importancia generar una relación vincular, donde predomina una comunicación bidireccional y asertiva entre la red de apoyo familiar y la institución educativa, no se genera, pero reconoce que es a partir de ese entretejimiento donde es posible que los participantes reconstruyan sus significados en relación al proceso de inclusión educativa de los niños con discapacidad cognitiva.

Del mismo modo, fue posible hallar que los docentes significan la discapacidad cognitiva a través de las dificultades y limitaciones que presentan los niños, tanto académicas como relacionales, mientras que los padres de familia significan que puede estar relacionado con dinámicas en el interior del sistema familiar que pueda estar generando dificultades en el aprendizaje, comprensión, comunicación de sus hijos, además, fue posible ver en las narrativas tanto de docentes como de los padres de familia no tener claro el diagnóstico de sus estudiantes/ e hijos, es necesario el acompañamiento profesional para el abordaje de las necesidades de cada niño con discapacidad cognitiva. En general, los adultos que se encuentran inmersos dentro del proceso de educación inclusiva tienen total desconocimiento del fenómeno, no saben cómo atenderlo, por qué se genera, ni siquiera reconocen qué es, lo cual dificulta en gran medida el proceso escolar de los niños, pues si los adultos desconocen a que se enfrentan evidentemente no lograrán generar comprensiones complejas que les permitan aportar significativamente al proceso educativo de los niños.

Además, se logró identificar las dinámicas que se construyen dentro del proceso de inclusión educativa en la institución Francisco Arango de Villavicencio, considerando los relatos de los participantes, se identifica dinámicas desligadas en el sistema educativo, pues, se denotan procesos individuales, aislamiento y poca unión de todos los actores partícipes del proceso de inclusión educativa, debido a que, es un quehacer que le compete a toda la sociedad, es decir, que no solo es una labor de la institución, docentes, padres de familia y estudiantes, sino, que el sector gubernamental además de realizar leyes, decretos y políticas públicas deben ser acordes a la realidad de las instituciones y estudiantes con discapacidad cognitiva, sin embargo, se comprende la realidad corrupta del país, lo cual se evidencia y aterriza en los resultados de esta investigación. De igual forma se observan límites rígidos, el modelo educativo tradicional con el que aún se imparte clases a todos los niños, niñas y adolescentes hace que no se genere una educación inclusiva que genere comodidad para todos y todas.

Para que haya un cambio e innovación en el proceso inclusivo, no se da única ni precisamente en el estudiante, salón, o escuela si no del sistema social donde se deben generar procesos constantes de reflexión hacia la diversidad debido a que el aprendizaje se debe enfocar desde una perspectiva en la que todos tenemos distintas culturas, posiciones económicas, habilidades y que cada una merece respeto pues la diversidad es sinónimo de enriquecer, enriquecer las posibilidades de cada ser humano y dignificar su posición en el mundo, buscando siempre comprender la diversidad del otro, además se debe tener en cuenta que la percepción y formación de los profesores puede o no interferir en el proceso educativo, al igual que el

apoyo del sistema familiar (agentes de cambio) en un apropiado desarrollo del proceso de la inclusión educativa (Viera y Zeballos, 2014), pues son ellos quienes desempeñan roles indispensables en la vida de los niños.

Aportes, limitaciones y sugerencias Aportes

Se realizó un trabajo de investigación novedoso debido a que toma el sistema educativo, la familia y al estudiante como agente activo y participativo, no existían investigaciones en Latinoamérica y la Orinoquia que abordaran al sujeto para lograr visibilizar sus voces comprendiendo los significados que en su realidad construyen.

Uno de los niños no reconocía las emociones, y cómo fue compleja la comunicación con él, las investigadoras tuvieron que enseñarle las emociones básicas para poder comprender sus narrativas, es decir, que se identificaron carencias importantes en el proceso educativo, las cuales podían ser resueltas en la cotidianidad de la escuela.

Se logró aportar a los sujetos nuevas formas de comprender las propuestas de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva, así como se les dio la posibilidad de resignificar sus discursos que a su vez validan la diferencia y rescaten la dignidad de ellos mismos.

Se permitió visibilizar las voces de los actores que se ven inmersos en la institución educativa en el programa de educación inclusiva, pues teniendo presente las investigaciones encontradas, las cuales han sido abarcadas desde modelos pedagógicos, de implementación y normatividad, dejan de lado a los protagonistas (niños, niñas, adolescente, docentes y padres), quienes viven esta realidad, donde deben enfrentarse a las estrategias que el sistema implementa, los cuales no brindan una educación óptima para los niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

Con respecto a los aportes a la disciplina, se profundiza en la temática en específico, ya que como se evidenciará a lo largo de la realización de esta propuesta investigativa aún existen vacíos de conocimiento frente a la construcción de significados de los niños con discapacidad, algunos antecedentes como el de Skinner, Bailey, Correa, & Rodríguez (1999), quienes focalizan la importancia que desde la psicología debe otorgarse a la narrativa, considerándola como una herramienta que las personas, en este caso las involucradas en el ámbito educativo (docentes, padres, estudiantes), usan para dar sentido a la discapacidad, y para demostrar cómo recurren a las creencias culturales y la forma narrativa para construir significados de sí mismas en relación con la discapacidad y el contexto escolar.

Desde la disciplina se evalúan los marcos de acción desde el rol del psicólogo, vinculando la academia en problemáticas sociales pertinentes a la región: como lo son los procesos de desarrollo integral del ser humano en contextos educativos los cuales son

potencializados desde la aplicabilidad de la psicología, la cual posee las facultades de brindar las herramientas para conducir a la escuela hacia un proceso de re-análisis de la educación inclusiva (Mitjans y Fariñas, 1993), ya que son pocas las instituciones educativas en la ciudad con programas de inclusión, por lo que investigaciones de esta índole permiten generar la base para la construcción de nuevos programas de nuevos proyectos de políticas públicas en la región para inclusión educativa, que puedan ser implementados en otras instituciones, pensando en beneficiar a los estudiantes con condiciones cognitivas especiales, garantizando su derecho a la educación que responda precisamente a sus necesidades. Porque es a partir de la generación de nuevos discursos inclusivos que se generan transformaciones sociales por lo que se daría el punto de partida para que otras instituciones se vinculen en desarrollar estrategias que permitan a la población con limitaciones cognitivas gozar de una educación adecuada a ellos.

Limitaciones

Durante el ejercicio investigativo se encontraron algunas limitaciones, relacionadas con las respuestas de los niños, debido a que son elaboradas con un pensamiento concreto, por ello se vuelve un poco complejo llevar a cabo una entrevista fluida, de igual forma, la poca disponibilidad de algunos participantes postergó en varias ocasiones la aplicación de las estrategias propuestas en el ejercicio investigativo, Asimismo, la falta de conocimiento de los participantes frente al diagnóstico, no permitía durante las entrevistas y grupos focales profundizar en temas como la discapacidad cognitiva y finalmente el posible mal diagnóstico realizado a los niños pues esto puede llegar a rotularlos y dificultar en algún momento su proceso educativo, pues el docente al no tener certeza del diagnóstico no sabe cómo aportar o enseñar al niño bajo sus necesidades educativas especiales.

Sugerencias

Para próximas investigaciones, se sugiere investigar Cómo influye el mal diagnóstico en la vida personal y social de un sujeto, además de la importancia de que cada docente que atienda el proceso de inclusión educativa se encuentre cualificado para comprender el diagnóstico, entender las necesidades del niño y permitirle aprendizajes significativos garantizando su educación y bienestar.

Se sugiere desarrollar programas y estrategias en las instituciones educativas dirigidos a hacer una evaluación, global e integral o una ruta inter-institucional del sistema educativo sobre los niños y que de esta manera puedan conocer qué dificultad tiene el niño, sus alcances y limitaciones, para así llevar un proceso de aprendizaje adecuado y significativo.

A la academia se le sugiere la posible implementación de una electiva que permita adquirir herramientas y habilidades para atención NEN, y de esta manera poder vincularse en prácticas profesionales en dichos contextos.

Es pertinente buscar, la sensibilización desde las academias de la importancia del rol del psicólogo, así surgen cuestionamiento como, ¿Es el mal diagnóstico un limitante en el aprendizaje de los niños?, ¿De qué manera logra un docente generar aportes al proceso de inclusión de cada niño?, es necesario plantear soluciones planteando nuevas estrategias, pues esto podría mejorar o desmejorar el proceso académico de inclusión educativa de los niños, así se vuelve necesario unir fuerzas por parte de profesionales y redes de apoyo, con el fin de buscar una educación digna y óptima para los niños en condición de discapacidad, no solo del colegio Francisco Arango, sino para los niños del Meta.

Referencias

- Agudelo, M. y Estrada, P. (2013). Terapias narrativas y colaborativa: una mirada con el lente del construccionismo social. *Revista Facultad de Trabajo Social* 29 (29), 15-48. Recuperado de: <https://revistas.upb.edu.co/index.php/trabajosocial/article/viewFile/2325/2069>
- AND Aranguista Proyecto Educativo Institucional. (s.f) recuperado el 05 de abril de 2019, Recuperado de: <http://franciscoarango.edu.co/nosotros/>
- Alehina, S., Cote, D., Howell, E., Jones, V., y Pierson, M. (2014). Tendencias hacia la integración e inclusión de estudiantes con discapacidades en Rusia. *Revisión de estudios de discapacidad: una revista internacional* 10, 1-12. Recuperado de: <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/58588/1/138.pdf>
- Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Giménez, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Neiman, G., Quaranta, G., y Soneira, A. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord). (1. Ed.). Barcelona: Gedisa. Recuperado de: http://www.cieg.unam.mx/lecturas_formacion/investigacion_perspectiva_genero/unidad-3/U3_T2_L2.pdf
- Aranda, C y Pando, M. (2013). Conceptualización del apoyo social y las redes de apoyo social. *Revista de investigación en psicología*. 16(1) 233-245 Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/viewFile/3929/3153>
- Arizabaleta, S. & Ochoa, A. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (45), 41-52. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942016000200005&lng=en&tlng=es
- Arcila P., Mendoza Y., Jaramillo J., Cañón O. (2010). Comprensión del Significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. *Revista Diversitas* 6 (1), 37-49. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v6n1/v6n1a04.pdf>
- Aya, S. (2016). Línea de investigación psicología, realidades cotidianas y transformaciones sociales. Universidad Santo Tomás.
- Barrero, C., Bohórquez, L., y Mejía, M. (2011). La inclusión en el contexto educativo: proceso de construcción del sujeto de derecho. *Magistro*, 6(12), 85-105. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4323945>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de*

- Educación*, 339. 119-146. Recuperado de: http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/index/assoc/miso1089/4002.dir/miso1094002.pdf
- Calvo, H. (2007). Redes de apoyo para la integración social: la familia Salud y drogas, *Redalyc* 7 (1), 45-56. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/839/83970104.pdf>
- Cely, E. (2016). Resistencia y emancipación en paulo freire y enrique Dussel. Lineamientos para una Filosofía de la Educación pensada desde el Otro y desde la periferia. (tesis de maestría). Universidad Santo Tomás. recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3338/celyedilberto2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cerón, V. (2015). *“Educación inclusiva”: una mirada al modelo de gestión de la institución educativa departamental general Santander sede campestre*. (Tesis especialización). Universidad libre: Bogotá. Recuperado de: <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/7859/CeronVegaEdithYomara2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Congreso de la República. (8 de febrero de 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. [Ley 115 de Febrero 8 de 1994]. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República. (7 de febrero de 1997). Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas en situación de discapacidad y se dictan otras disposiciones. [Ley 361 de 1997]. Recuperado de: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0361_1997.html
- Congreso de la República. (6 de septiembre de 2006). Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. [Ley 1090 DE 2006]. Recuperado de: https://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Archivos_de_usuario/Documentos/Documentos_Investigacion/Docs_Comite_Etica/Ley_1090_2006_-_Psicologia_unisabana.pdf
- Congreso de la República. (8 de Noviembre de 2006). Por la cual se expide el código de infancia y adolescencia. [Ley 1098 de 2006]. Colombia: editorial Unión.
- Congreso de la República. (27 de febrero de 2013). Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. [Ley estatutaria No. 1618 del 2013]. Recuperado de: <http://discapacidadcolombia.com/index.php/legislacion/145-ley-estatutaria-1618-de-2013>

- Constitución Política de Colombia [Const.] (1991) 2da Ed. Legis 2da Ed. Legis
https://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Archivos_de_usuario/Documentos/Documentos_Investigacion/Docs_Comite_Etica/Ley_1090_2006_-_Psicologia_unisabana.pdf
- Charem, J. (2010). Inclusive Education In Developing Countries In The Sub Saharan Africa: From Theory To Practice. *International journal of special education* 25 (1), 87-93. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ890569.pdf>
- Cossio, J. (2014). Pedagogía y calidad de la educación: una mirada a la formación del maestro rural. *Sophia* (10)1. Pp. 14-23. Tomado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413734078002.pdf>
- Dabas, . (2003). Redes Sociales, Familias y Escuela. Buenos Aires. Paidós SAICF.
- Dabas, E; Perrone, N. (1999). Redes en salud. Recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/redes.pdf>
- DANE. (2005). Censo General: Estadísticas por Tema Demografía y Población. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-general-2005->
- Del Río, P. (1998). De la discapacidad como problema a la discapacidad como solución: el largo camino recorrido por el pensamiento defectológico desde L. S. Vygotski. *Cultura y Educación* 11 (12) 35-57. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/249603225_De_la_discapacidad_como_problema_a_la_discapacidad_como_solucion_el_largo_camino_recorrido_por_el_pensamiento_defectologico_desde_L_S_Vygotski
- Deliyore, V. (2018). Costa Rica, de la educación especial a la educación inclusiva. Una mirada histórica. *Revista hist.edu.latinoam* 20 (31), 165-187. Recuperado de: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/download/8600/7454/
- Díaz, C. González, C. y Casallas, N. (2018). *Skateboarding: Rodando entre identidades y políticas* (tesis de pregrado). Universidad Santo Tomás, Bogotá Distrito Capital, Colombia.
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/15331/2018NicolásCasallas.pdf>
- Dierssen, M. (2015). Neurociencia y repercusión biopolítica del conocimiento sobre la discapacidad intelectual. *Revista síndrome de Down*. 32. 21-24. Recuperado de: http://sid.usal.es/idos/F8/ART21409/Neurociencia_y_repercusion_biopolitica.pdf
- El Ministerio De Educación Nacional. (26 de agosto del 2017). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad

- [Decreto 1421 de 2017]. Recuperado de: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Erazo, O. A. (2012). Reflexiones sobre la psicología educativa. *Psicología GEPU*. 3 (2), 139-157. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCUMENTAL_TOD O=reflexiones+sobre+la+psicologia+educativa+
- Estupiñán, J., Hernández, A., y Bravo, F. (2004). Dossier Proyecto: Vínculos, ecología y redes. Bogotá, D.C. Universidad Santo Tomás.
- Enguita, M. (1988). *Educación e Ilustración. Dos siglos de reformas y enseñanzas. Cap 2. Sociedad y educación en el legado de la Ilustración*. Ministerio de educación y ciencia: España. Tomado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=747>
- Fernández, R. (2005). Redes sociales, apoyo social y salud. *Revista de recerca investigació en antropologia* (3), 1-16. Recuperado de: http://revista-redes.rediris.es/Periferia/english/number3/periferia_3_3.pdf
- Ferrería, M. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracterológicos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)* (124), 141-174. Recuperado de: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_124_051222873458779.pdf
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del Oprimido*. Tomado de: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Figueroa, M. (2011). Significados acerca de la atención educativa en el aula regular a niñas y niños en situación de discapacidad en tres instituciones educativas. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 7 (2), p. 321-333. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67922761009>
- Figueroa, M., Gutiérrez, C., y Velázquez, J. (2016). Estrategias de inclusión en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 13(1), 13-26. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67952833001>
- Finocchio, S., y Legarralde, M. (2007). *Pedagogía de la inclusión Gestión pedagógica para equipos directivos*. © Fe y Alegría: España. Recuperado de: http://www.feyalegría.org/images/acrobat/Libro3PedagogiaDeLaInclusion_SilviaFinocchio_MartinLegarralde_2007.pdf
- Foerster, H. (1991). *Semillas de la cibernética*. Barcelona, España: Gedisa. Recuperado de: <https://issuu.com/anitarobles/docs/131556372-las-semillas-de-la-cibern>

- Forero, J. (2015). Significados que otorgan los docentes a los procesos de inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales, en un colegio público de la localidad de ciudad Bolívar en Bogotá. Instituto Latinoamericano de Altos estudios: Bogotá. Recuperado de: http://www.ilae.edu.co/Ilae_Files/Libros/201510051844501754608204.pdf
- Fundación empresarios por la educación. (EXE, 2018). Ideas para tejer: Reflexiones sobre la educación en Colombia 2010-2018. Recuperado de: <http://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2018/Documentos/Ideas%20para%20tejer%20Resumen.pdf>
- Flórez, J. (2014). Retos de la Neurociencia en el siglo XXI. *Real Academia Nacional de Medicina*. Recuperado de: https://www.sindromedown.net/carga/adjuntos/cNoticias/12_1_florezel_2.pdf
- Flórez, J. (2015). Discapacidad intelectual y Neurociencia. *Revista Síndrome De Down*, 32. 2-14. Recuperado de: http://revistadown.downcantabria.com/wp-content/uploads/2015/03/revista124_2-14.pdf
- Flórez, R. (1993). Hacia una Pedagogía del conocimiento. *Educación y Pedagogía* (12)13. Pp.339–350. Tomado de: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6227/5743>
- Gaeta, N. (2014). *La Intervención Comunicativa para la Reducción del Riesgo de Desastres. Análisis de las políticas y las prácticas comunicativas en tiempos normales*. (Tesis doctoral). Recuperado de: https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-73273/TesisDoctoral_NGaeta.pdf
- Galán, L., Jaime, J., Lazkanotegi, U., Orradre, E., Aguirre, J., Oteiza, S., Pérez, M., Lahuerta, J. (2017). La Atención A Personas Con Discapacidad Intelectual: Un Modelo Multidimensional Integral Basado En La Calidad De Vida, Relaciones Con El Entorno Y Apoyos. *Informaciones Psiquiátricas*, (230), 49-64. Recuperado de: <http://www.informacionespsiquiatricas.com/admin-newsletter/uploads/docs/20171221173407.pdf>
- García y Ascensio. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, ctors, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17, (2). Pp. 9-38. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/802/80247939002.pdf>
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social aportes para el debate y la práctica. Investigación cualitativa: tensiones y transformaciones*. En A. Estrada y S. Diazgranados, (comp). Bogotá: Universidad de los Andes, facultad de ciencias sociales, departamento de

- psicología, CESO, ediciones Uniandes. Recuperado de: http://www.taosinstitute.net/Websites/taos/images/PublicationsFreeBooks/Gergen_co_nstruccionismo_social.pdf
- Gobernación del Meta. (2017). Villavicencio. Contigo, generamos oportunidades. Recuperado de: https://intranet.meta.gov.co/secciones_archivos/461-27597.pdf
- Gómez, E. y Castillo, D. (2016). Sociología de la discapacidad. *Tla-melaua*, 10(40), p. 176-194. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-69162016000200176&lng=es&tlng=es.
- Guirado, C., García, X., & Martín, M. (2017). Bases teórico-metodológicas para la atención a la diversidad y la inclusión educativa. *Universidad y Sociedad*, 9(2), p.82-88. Recuperado de: <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Hamui, A. y Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica* 2(1) 55-60. Recuperado de: http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/v2num01/09_mi_hamui.pdf
- Hansen, A.M.W., Siame, M. & Van der Veen, J., (2014). A qualitative study: Barriers and support for participation for children with disabilities. *African Journal of Disability* 3(1) 112. Recuperado de: www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5
- Hernández, A. (2005). La familia como unidad de supervivencia, de sentido y de cambio en las intervenciones psicosociales: intenciones y realidades. *Revista Latinoamericana de ciencia* 3 (1) p. 1-12. Recuperadode: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v3n1/v3n1a03.pdf>
- Hernández, A., Cabanzo, E., Daconte, Y., Soto, N. (2014). La diversidad entendida como discapacidad. *Plumilla educativa* 14 (2), 258-273. Recuperado de: <http://repository.udem.edu.co/handle/11407/3398>
- Hernández, F., M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante teoría fundamentada. *Qualitative research trough interviews: Its analysis by Grounded Theory*, 23 (1), 187- 210.
- Hernández, A. (2015). La familia como unidad de supervivencia, de sentido y de cambio en las intervenciones psicosociales: intenciones y realidades. *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv* vol.3 no.1 Recuperadode: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2005000100003
- Hong Ngo, Jin Y Shin, Nguyen Viet Nhan, Lawrence H Yang. (2012). Stigma and restriction

- on the social life of families of children with intellectual disabilities in Vietnam. *Singapore Med J* 53 (7) 451-157. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/229427164_Stigma_and_restriction_on_the_social_life_of_families_of_children_with_intellectual_disabilities_in_Vietnam
- Izquieta, J. (1996) Protección y ayuda mutua en las redes familiares. Tendencias y retos actuales. *Reis* 74(96) 189-207 Recuperado de: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwi_5tytsZviAhUPT98KHfL0A8MQFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fdia.inet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F760611.pdf&usg=AOvVaw1ubbU4Eh9JlIV0fyN0ycXN
- Kandell, E., Schwartz, J., Jessell, T. (1997). Neurociencia y conducta. España: Prentice Hall, 1ª ed. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/152608839/Neurociencia-y-conducta-Eric-Kandel-Capitulo-1-Cerebro-y-Conducta>
- Ley 1618. (2013). "Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad". Recuperado de: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf><http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>
- López, M. & Valenzuela, G. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26 (1), 42-51. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864015000085>
- Lozano, S. (2010). *Aporte de la Cibernética de Segundo Orden como Estrategia Pedagógica en la Educación Universitaria*. Universidad Militar. Recuperado de: <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/5015/2/SantiagoLozanoPastorAlexander2010.pdf>
- Magnabosco, M. (2014) El Construccinismo Social como abordaje teórico para la comprensión del abuso sexual. *Revista de Psicología* 32 (2), 220-242. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3378/337832618002.pdf>
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Editorial Trillas S.A de C.V
- Maturana, H. (1985). Biología del fenómeno social. Entrevista ecovisiones (6) Recuperado de <http://www.ing.ula.ve/~oteran/HumbertoMaturanaBiologiadelFenomenoSocial.pdf>
- Medina, M. (2016). Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva. *Revista*

- nacional e internacional de educación inclusiva. Vol. 9 (1), p.195-206. Recuperado de: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/80>
- Ministerio de salud. (2010). Sistema Integral de Información la Protección Social: Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad. Recuperado de: <http://www.sispro.gov.co/pages/observatoriodiscapacidad/indicadores.aspx>
- Ministerio de salud y protección social. (2018). Sala situacional de las Personas con Discapacidad (PCD). Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/sala-situacional-discapacidad-junio-2018.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (24 de octubre de 2003). Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. [Resolución 2564 del 24 de octubre del 2003]. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85960.html>
- Mitjans, A. y Fariñas, G. (2013). Contribuciones de la Psicología Escolar: su rol en el desarrollo y formación de la personalidad. revista cubana de psicología. Vol. 10, No. 1. recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v10n1/11.pdf>
- Montesano, A. (2012). La perspectiva narrativa en terapia familiar sistémica. *Revista de psicoterapia*. XXIII - N° 89, p. 5-50. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/152608839/Neurociencia-y-conducta-Eric-Kandel-Capitulo-1-Cerebro-y-Conducta>.
- Morín, E., Ciurana, E., Motta, R. (2002). *Educación en la Era Planetaria*. Barcelona, España: Editorial Gedisa. Recuperado de: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/bibliotecaustasp/reader.action?docID=4761475&query=morin>
- Morín, E. (2011), Introducción al pensamiento complejo. España: Gedisa. Recuperado de: http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte1.pdf
- Muriel, D., y Galeano, J. (2 de febrero de 2015) ¿Hay inclusión educativa en Colombia? primera parte: niños y niñas con discapacidad cognitiva? *HechoenCali.com*. Recuperado de: <http://hechoencali.com/portal/index.php/actualidad/6492-hay-inclusion-educativa-en-colombia-primera-parte>
- Murphy, K. (2014). *Teacher Attitudes Toward Inclusion Practices*. (Master of art in education). Mount Saint Vincent University. Canada. Recuperado de: <http://dc.msvu.ca:8080/xmlui/bitstream/handle/10587/1372/KristaMurphyMAEdThes>

- [is2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)
- Ministerio de Educación. (2017). Educación inclusiva. Tomado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-374740.html?_noredirect=1
- Organización de las naciones unidas. (2008). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de: https://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf
- Najmanovich, D. (2005) Estética del pensamiento complejo. *Andamios* 1 (2), p. 19-42. Recuperado de: <https://andamios.uacm.edu.mx/index.php/andamios/article/view/491/pdf>
- Niemeye, T. (2004) Social Constructionism: Reflecting Team Discussion Group Applied to Scientific Work. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile* 13 (1). Recuperado de: https://scholar.google.com.co/scholar?q=Social+Constructionism:+Reflecting+Team+Discussion+Group+Applied+to+Scientific+Work&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar
- Organización de las naciones unidas. (ONU, 2011). Objetivos de Desarrollo del Milenio. Recuperado de: [http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/11-31342\(S\)MDG_Report_2011_Book_LR.pdf](http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/11-31342(S)MDG_Report_2011_Book_LR.pdf)
- Okuda, M., y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV (1), 118-124. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana Psiquiatría* 40 (4), 670-699. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v40n4/v40n4a07.pdf>
- Pava, N. (2015). Narrativas conversacionales con familias y docentes de niños y niñas con discapacidad: Un aporte metodológico. *Interdisciplinaria*, 32(2), 203-222. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272015000200001&lng=es&tlng=es.
- Petroni, M. (2016). Significado de inclusión, calidad educativa y su relación en el nivel secundario: tensión en una política de la provincia de Santa Fe entre un programa, la voz de los docentes y posibles alternativas conceptuales. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional del Litoral. Recuperado de: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/859/Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Polirstok, S. (2015). Estrategias de gestión de la clase de la escuela integrada. *Educación Creativa*, (6), 927-933. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.610094>
- Quijano, G. (2008). La inclusión: un reto para el sistema educativo costarricense. *Revista Educación*, 32 (1), 139-155. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44032110>
- Rachid, B. (2018). Access to schooling for people with special needs in Algeria. *MedCrave*, 2 (5), 371-375. Recuperado de: <https://medcraveonline.com/SIJ/SIJ-02-00071.pdf>
- Ramírez, M. (2012). La cartografía Social: mensajera de experiencias pedagógicas para la formación de una cultura en derechos humanos. *Educación y Ciudad*, 23 (1), 103-116. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5704898>
- Ramírez, W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211-230. doi: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>
- Reyes, A. (2019). *Cambios en las auto narraciones identitarias de mujeres lideresas víctimas de desplazamiento forzado* (tesis de grado). Universidad Santo Tomás, Bogotá distrito capital, Colombia. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/16634/2019AnaReyes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rousseau, J. (1762). *Emilio o la educación*. Porrua: México.
- UNESCO. (1992). Jean Jacques Rousseau. Unesco: Oficina internacional de educación. Tomado de: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/rousseauus.PDF>
- Sandoval, J. (2010). Construccinismo, conocimiento y realidad: una lectura crítica desde la Psicología Social. *Revista Madrid*, (23). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31122477100>
- Secretaría de Educación Departamental del Meta (2015). Informe SIMAT sistema de matrículas estudiantiles. Recuperado de: https://intranet.meta.gov.co/secciones_archivos/461-27597.pdf
- Sierra, S. y Parrilla, A. (2014). ¿Una oportunidad igual para todos? Investigando la transición a la educación secundaria en una comunidad socio-educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 85-102. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art4.pdf>
- Schnitman, D. (2000). Una perspectiva generativa para el trabajo con familias: redes conceptuales y redes de recursos. *Pensando familias*, (2), 13-38. Recuperado de: <http://www.fundacioninterfas.org/capacitacion/wp-content/uploads/2016/05/29->

30.PerspGeneFlia.pdf

- Siperstein, G., Parker, R., Bardón, J., y Widaman, K. (2007). Un estudio nacional de las actitudes de los jóvenes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual. *Niños excepcionales*, 73 (4), 435-455. Recuperado de: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001440290707300403?casa_token=dt3UiDg_E84AAAAA%3ACvnqXPBoXR13h2K_Fata0QzH7PvJx84NZikSQro1eZwY60VMshsT2HNKTDQdie2TyAldkH1qnfuRiu_Xpg&journalCode=ecxc
- Sluzki, C. (1998). *La Red Social: Frontera de la Práctica Sistémica*. España: Editorial Gedisa, S.A.
- Sluzki, C. (2010). La Red social: la frontera de la práctica sistémica. *Familias, sistemas, y salud* 28 (1) 1-18. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Sluzki/publication/44380911_Red_social_frontera_de_la_practica_sistemica_Carlos_E_Sluzki/links/5a722fcfa6fdcc53fe128c4c/Red-social-frontera-de-la-practica-sistemica-Carlos-E-Sluzki
- Skinner, D., Bailey, D. B, Jr., Correa, V., & Rodriguez, P. (1999). Narrating self and disability: Latino mothers' construction of identities vis-à-vis their child with special needs. *Exceptional Children*, 65(4), 481-495. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/1999-05882-003>
- Strauss, A. y Corbin, J. 2002. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Recuperado de: <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Turbay, C. (2000). El derecho a la educación. Desde el marco de la protección integral de los derechos de la niñez y de la política educativa. Unicef Colombia. Recuperado de: <https://www.unicef.org/colombia/pdf/educacion.pdf>
- Universidad de la Salle (2014). *Infancia y derechos Hallazgos desde la perspectiva de la convivencia escolar*. Relal: Bogotá. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117013834/infanciaderechos.pdf>
- USTA (2019) Facultad de Psicología Villavicencio: Líneas de Investigación. Universidad Santo Tomás.
- Úcar, X. (2018). La pedagogía social frente a las desigualdades y vulnerabilidades en la sociedad. *Zona próxima*, 29. Tomado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/9912>

- UNESCO. (1992). Jean Jacques Rousseau. Unesco: Oficina internacional de educación. Tomado de: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/rousseauus.PDF>
- Venegas, M., Sarto, M. (2009) Aspectos clave de la Educación Inclusiva. *Inico 1*. Recuperado de: <http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/Educacion-Inclusiva.pdf>
- Valles, M. (1999). Técnicas Cualitativas de Investigación Social Reflexión Metodológica y práctica profesional. (1. Ed.) España: Síntesis, S.A.
- Vélez, V. (2016) *Educación inclusiva para personas con discapacidad en la provincia de buenos aires. Un estudio de caso a partir de las representaciones sociales de los actores educativos de la escuela Santa Julia en Tigre*. (Tesis de Maestría en Políticas Públicas para el Desarrollo con Inclusión Social) Facultad Latinoamericana de ciencias sociales:Buenos Aires. Recuperado de: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/9563/2/TFLACSO-2016VVP.pdf>
- Verdugo, M, Amor, M., Fernández, M, Navas, P., & Calvo, I. (2018). The regulation of inclusive education of students with intellectual disability: a pending reform. *Siglo Cero* 49(2), 27–58. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/craig-ustadigital.usantotomas.edu.co/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=130100988&lang=es&site=ehost-live>
- Viera, A., y Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4 (2), 237-260. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=475847269011>