

**Lineamientos curriculares para el desarrollo de capacidades en la
inclusión de estudiantes con discapacidad en el municipio de los Santos-
Santander**

Sarit Dallana Guardo Porras

Dr. José Guillermo Ortiz Jiménez

Universidad Santo Tomás - Facultad de Educación

Doctorado en Educación

2022

DEDICATORIA

*Esta investigación realizada
con todo mi esfuerzo y amor,
está dedicada especialmente, a los
niños y niñas con discapacidad,
quienes día a día luchan por reivindicar
sus derechos y por una vida más digna.*

*A mi madre Angela Porras,
y a mi hijo Josué Alejandro Correa,
por brindarme su apoyo incondicional
durante todo el proceso investigativo.*

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. José Guillermo Ortiz, por su gran capacidad humana para orientar y dirigir un proceso investigativo a través del ejemplo y del trabajo en equipo. Mi total admiración.

A toda la comunidad educativa del municipio de los Santos, en especial a los niños, niñas, jóvenes, padres, madres, maestros y maestras, quienes a través de sus voces y narrativas dieron fruto a la presente investigación.

A mis compañeros del círculo de tesis con quienes cada semana compartimos nuestras reflexiones y avances investigativos orientados por el Dr. José Guillermo.

A todos los maestros y maestras del doctorado por cada uno de sus aportes en este proceso investigativo.

A mis amigos de Equipos Docentes, con quienes reflexiono constantemente la tarea de ser maestros críticos y reflexivos y, con quienes guardo la esperanza porque otro mundo sea posible.

A todos quienes de una u otra manera a través de las reflexiones y conversaciones aportaron a esta investigación.

¡A todos ellos gracias!

Tabla de Contenido

Resumen	11
Abstract	12
Fundamentación de la Investigación	13
Planteamiento del problema	13
Formulación de la Pregunta de Investigación	22
Objetivos	23
Objetivo General	23
Objetivos Específicos.....	23
Marcos de Referencia	26
Estado de la Cuestión	26
Marco teórico	34
Educación para el desarrollo humano	38
Lineamientos Curriculares	40
Prácticas inclusivas	50
Marco conceptual categorial	55
Perspectiva Metodológica	57
Paradigma de la Investigación Cualitativa	57
Enfoque Sociocrítico.....	59
Método Investigación Acción	60
Plan de Acción de la Investigación	61

Fases de la Investigación	62
Desarrollo del plan de acción	63
Técnicas e Instrumentos	65
Población y participantes	67
Población	67
Participantes	69
Hallazgos y Análisis de Resultados	71
Capacidades cognitivas y de comunicación	74
Capacidades de participación social	83
Formación	95
Tercerización en la contratación	95
Discontinuidad en los procesos	96
Paciencia y empatía	96
Evaluación sumativa	97
Justicia Curricular y Política Pública	100
Aplicaciones del PIAR y DUA	100
Asignaturización	103
Discusión de Resultados	106
Lineamientos Curriculares para el Desarrollo de Capacidades Humanas en	
Estudiantes con Discapacidad en el Marco de una Educación Inclusiva	106
Fundamentos para el Desarrollo de Capacidades en Aulas Inclusivas	109
La discapacidad como condición de vida	109
Praxis Inclusivas en Currículos que Desarrollan Capacidades	114



Alfabetización Emocional para una Capacidad de Relacionarse.....	114
Programa PIECE para el desarrollo de la inteligencia emocional.....	116
Una Praxis del Pensamiento Crítico a Través de la Comprensión Lectora	118
Programa proposicional para mejorar la comprensión lectora.....	119
El Arte en la Didáctica para el Desarrollo de Capacidades Adaptativas y de Autodirección	122
Conclusiones.....	125
Recomendaciones y Direcciones Futuras para la Investigación	128
Referencias Bibliográficas	129

Lista de Figuras

Figura 1. Cobertura bruta en educación.....	15
Figura 2. La discapacidad y su afectación en el acceso al empleo.	16
Figura 3. Ficha de Investigación	27
Figura 4. Reseña de Investigación.....	28
Figura 5. Bases de datos	29
Figura 6. Las capacidades desde la teoría del desarrollo humano.	34
Figura 7. Teorías del currículo – proscriticas y la justicia curricular.	41
Figura 8. Inclusión educativa desde el enfoque de Derechos Humanos.....	47
Figura 9. Prácticas pedagógicas inclusivas.....	51
Figura 10. Metodología de Investigación.....	57
Figura 11. Comprende textos que lee.	75
Figura 12. Escribe textos largos.....	76
Figura 13. Padre de familia e hija en capacitación del sistema de lectura y escritura Braille	78
Figura 14. Estudiantes en capacitación del sistema de lectura y escritura Braille	79
Figura 15. Maestras en capacitación del sistema de lectura y escritura Braille	79
Figura 16. Orientaciones del tiflólogo	80
Figura 17. La lectura y la escritura en los países de ingresos bajos.	81
Figura 18. Niveles de socialización	82
Figura 19. Participación escolar	84
Figura 20. Capacidades importantes a desarrollar en los estudiantes con discapacidad- maestros	85

Figura 21. Expresa sus emociones	88
Figura 22. Las decisiones en el aula con relación a los estudiantes con discapacidad	90
Figura 23. Dependencias en temas de autodirección.	91
Figura 24. Red de análisis práctica pedagógica.....	92
Figura 25. Metodología en el aula.....	93
Figura 26. Ritmos de aprendizaje.....	94
Figura 27. Adaptaciones al sistema institucional de evaluación a estudiantes (SIEE) .	97
Figura 28. Criterios de evaluación para los estudiantes con necesidades específicas.	98
Figura 29. Informes académicos	99
Figura 30. Plan Individual de Acuerdo con los Ajustes Razonables.....	102

Lista de Tablas

Tabla 1. Proceso histórico y social del concepto de Discapacidad Intelectual.	31
Tabla 2. Lista de Capacidades Nussbaum.	37
Tabla 3. Proceso de la educación inclusiva.	49
Tabla 4. Conceptos y categorías de la investigación.	56
Tabla 5. Matriz de vaciamiento y plan de acción.	61
Tabla 6. Cronograma de investigación.	64
Tabla 7. Rúbrica de evaluación.	67
Tabla 8. Sedes educativas a nivel municipal.	68
Tabla 9. Población participante.	69
Tabla 10. Estudiantes participantes con Diagnóstico.	70
Tabla 11. Códigos de los participantes de la investigación.	72
Tabla 12. Matriz general de análisis.	73
Tabla 13. Diagnóstico clínico.	77
Tabla 14. Aplicación del Decreto 1421 en las instituciones participantes.	105
Tabla 15. Dimensiones del Programa Piece.	116
Tabla 16. Estrategias, objetivos y tareas para el desarrollo de la comprensión lectora.	120
Tabla 17. Habilidades para capacidades desarrolladas a través de las expresiones artísticas.	123

Lista de Anexos

Anexo A. Matriz de Investigación	140
Anexo B. Cuestionario a estudiantes.	141
Anexo C. Entrevista a Maestros	146
Anexo D. Encuesta a Maestros	148

Resumen

El análisis de los alcances de los currículos escolares aporta importantes elementos en el seguimiento de políticas públicas encaminadas a la inclusión educativa de la población con discapacidad. En este trabajo se examina el currículo que subyace en las dinámicas escolares de las instituciones educativas públicas del Municipio de Los Santos, Santander. Esta investigación es un estudio cualitativo centrado en el enfoque sociocrítico y una metodología de investigación – acción que permite una comprensión racional de la práctica curricular a través de la reflexión sistemática sobre la acción educativa. Se identifican capacidades desarrolladas en el aula y se presentan elementos para un diseño curricular incluyente que desarrolle capacidades humanas en estudiantes con discapacidad.

Abstract

The analysis of the scope of school curricula provides important elements in the monitoring of public policies aimed at the educational inclusion of the population with disability. This paper examines the curriculum that underlies the school dynamics of public educational institutions. Of the Municipality of Los Santos, Santander. This research is a qualitative study focused on the socio-critical approach and an action-research methodology that allows a rational understanding of the curricular practice through a systematic reflection on the educational action. Competences developed in the classroom are identified and elements are presented for an inclusive curricular design that develops human competences in students with disability.

Fundamentación de la Investigación

Planteamiento del problema

En 1994, la Declaración de Salamanca, firmada por 92 países establece la integración de todos los estudiantes en condición de discapacidad en las aulas regulares; es así como potencia el auge de la educación inclusiva y amplía el enfoque desde la perspectiva social al reconocer que todos los niños tienen derecho a la educación en igualdad de condiciones; no solo los niños con discapacidad, sino también, de diferentes orígenes, tales como raza, etnia, situación de vulnerabilidad, entre otros (UNESCO, 1994). Estos principios fueron reforzados en el *Foro Mundial de Educación para Todos* realizado en Dakar en el año 2000; allí se reafirma el compromiso de brindar una educación a los más vulnerables, minorías étnicas y lingüísticas, jóvenes afectados por el conflicto, personas con VIH/SIDA, entre otros.

A su vez, la *Convención sobre los Derechos de las Personas en Condición de Discapacidad de 2006*, establece el derecho a la educación sin discriminación, con igualdad de oportunidades en todos los niveles. Además, se amplía el enfoque desde la perspectiva de las capacidades y la diversidad, a aquellos grupos minoritarios que han sido vulnerados en sus derechos fundamentales. Por ello se incluyen el grupo conformado por Lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales (LGTBI), las etnias, comunidades indígenas, entre otros. Sin embargo, después de todos los esfuerzos:

Un informe de Monitoreo Global señala que, a pesar de las mejoras, todavía hay 58.000.000 de niños sin escolarizar en todo el mundo y alrededor de 100.000.000

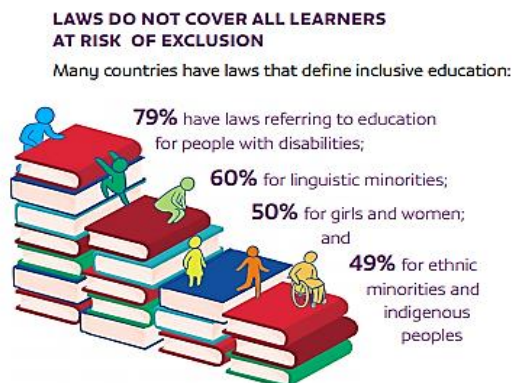
de niños que no completan la educación primaria (GEM y UNESCO, 2020). El informe concluye que la desigualdad en la educación ha aumentado, y los más pobres y desfavorecidos soportan la carga más pesada (Ainscow *et. al*, 2019, p. 672).

Acuerdos internacionales como los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (ODM) y su continuación como *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (ODS) han servido como un marco referencial en los planes de desarrollo del país en los últimos 20 años, generando las políticas públicas implementadas en todos los sectores del país, incluyendo la educación. Si para los ODM era prioritario el acceso mundial a la educación básica, para la ODS es indispensable garantizar una educación inclusiva y de calidad (UNESCO, 2017). Es por ello por lo que políticas públicas en diversos países vienen generando reformas en sus sistemas educativos con el fin de cumplir con este cuarto objetivo de los ODS, incluida Colombia.

Los resultados logrados con los ODM en materia de desarrollo, aunque positivos no fueron del todo satisfactorios, según lo informado por el *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo* (PNUD, 2015) se logró una cobertura bruta del 100% en educación básica, con solo una cobertura bruta en educación media del 78,1%, por debajo del 93% esperado. Una de las causas que ha explicado el PNUD, del lento progreso, responde a las capacidades limitadas de los municipios según su categoría; evidenciando por ejemplo que en los municipios de sexta categoría la tasa de cobertura bruta en educación media es de 68%. Esto plantea retos importantes para la consecución de los ODS que máxime, abordan el tema de la educación de calidad e incluyente.

Figura 1.

Cobertura bruta en educación.



Nota: tomado de Global Education Monitoring Report- UNESCO, 2020b, p. 10

A su vez, los efectos de la pandemia han golpeado sensiblemente estos logros, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), reseña en su informe *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*: "... que incluso antes de enfrentar la pandemia, la situación social de la región se estaba deteriorando, debido al aumento de los índices de pobreza y de pobreza extrema. La persistencia de las desigualdades y un creciente descontento social" (CEPAL, 2020, p.1). Asimismo, tanto la *Declaración de Incheon en Corea del Sur de 2015* sobre promover una educación equitativa y de calidad para todos, como el informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo (GEM-UNESCO, 2020), el cual es el encargado de evaluar el avance hacia el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, sobre garantizar una educación inclusiva y de calidad, muestran la creciente brecha de desigualdad que se vive a nivel mundial en el campo de la inclusión educativa.

Aunque a nivel mundial el 79% de los países, plantean en sus gobiernos leyes a favor de la inclusión, no obstante, se siguen presentando desigualdades en el ámbito

de la educación inclusiva puesto que no todos los estudiantes tienen acceso a la educación. Por otra parte, el informe plantea los desafíos que presenta la educación inclusiva en América Latina como la falta de infraestructura, la escasa formación de los maestros, falta de voluntad política, la persistencia de los sistemas paralelos entre escuelas especiales y convencionales. Esta desigualdad se evidencia no solo en el campo educativo, sino también en el social, político y cultural.

En Colombia de acuerdo con el Ministerio de Salud y de la Protección Social, la población de personas con discapacidad es de 1.265.368, de las cuales, el 41% terminó la primaria y sólo el 18%, la secundaria. De acuerdo con el informe, el 59% no asisten a la escuela. Convirtiéndose en una de las barreras para el acceso a la educación básica primaria. Lo anterior para algunos autores se presenta como un proceso de exclusión (Slee, 2019).

Figura 2.

La discapacidad y su afectación en el acceso al empleo.



Nota: tomado de Ministerio de Salud y Protección Social, 2016

Por ello el estado colombiano ha venido generando políticas de inclusión como la Ley Estatutaria 1618 de 2013, cuyo objetivo es garantizar los derechos de las personas en condición de discapacidad. Según esta ley todos los estamentos públicos

del país de orden nacional, departamental, distrital y local tienen la responsabilidad de brindar las garantías para que las personas en condición de discapacidad gocen de sus derechos adquiridos en igualdad de condiciones. Por lo cual, deben incluir en sus planes de desarrollo a través de sus programas, planes y normativas, la política pública de discapacidad. Asimismo, en el artículo 11 de la Ley en mención, ordena al Ministerio de Educación Nacional (MEN), reglamentar la atención educativa que garantice el acceso y la permanencia en una educación de calidad, teniendo en cuenta los principios de diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad.

Por su parte el Decreto 1421 de 2017, refuerza esa labor al reglamentar la guía de implementación de la educación inclusiva en los sistemas de educación preescolar, básica y media, permitiendo que el ente territorial reciba un 20% adicional por cada estudiante que esté matriculado con discapacidad. En adición a esto, las secretarías tienen la autonomía junto con las instituciones escolares para diseñar e implementar los planes individuales de ajuste razonables (PIAR), que son entendidos como los proyectos pedagógicos que diseña el maestro para que cada estudiante desarrolle en su institución educativa. Sin embargo, a pesar de esta normatividad persisten barreras que dificultan el trabajo pedagógico en los que participan los estudiantes con discapacidad (Vargas, 2020).

El reporte del sistema integrado de matrícula (SIMAT) de Santander de octubre de 2020, indica que 3.589 estudiantes tienen algún tipo de discapacidad, los cuales son atendidos aproximadamente por 10 maestros de apoyo nombrados por el Estado para todo el Departamento. Es decir, existe escases en el seguimiento continuo a los procesos de cada niño o niña. Estudios evidencian las barreras físicas de

infraestructura, para la movilidad de los estudiantes, así como la formación de los maestros, y la comunicación entre los profesores (Martínez Mora *et. al.*, 2018). A ello se le suma que, a nivel municipal, no se están garantizando equipos interdisciplinarios de profesionales como: psicólogo clínico, fonoaudiólogo, terapeuta, trabajadora social, médico, entre otros; los cuales deberían trabajar mancomunadamente con las instituciones educativas, estableciendo redes de apoyo, caracterizando a los estudiantes y apoyándolos de forma digna en todos los procesos que les permita una verdadera inclusión, las posibilidades de desarrollo de sus capacidades y una incidencia en el mejoramiento de su calidad de vida.

De allí a que la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en su Informe sobre *la Educación en Iberoamérica 2019*, presenta el estado de la educación en este continente en la que muestra grandes avances; también señala los retos que aún no han sido superados, proponiendo como meta general segunda, alcanzar la igualdad educativa y superar toda forma de desigualdad. El informe plantea en la meta número cinco la necesidad de incorporar a todos los estudiantes con alguna condición especial al aula regular con los ambientes y recursos necesarios para su desarrollo. De no cumplirse esta meta no se corresponde con lo planteado en el informe.

Y es que la inclusión, vista como mero acceso, no es suficiente para el mejoramiento de la calidad de vida; se requiere que la educación ofrecida pueda garantizar oportunidades de desarrollo a la población con discapacidad; en este sentido, el estado debe desarrollar sistemas educativos con objetivos de compensación, adecuación y justicia distributiva, en el marco de la equidad e igualdad, lo cual permite hablar de dignidad (Luque, 2014). Para Robeyns (2009) la relación entre

injusticia social y desarrollo humano evidencia la no distribución equitativa de los bienes de una sociedad y que afecta una verdadera garantía de derechos fundamentales como la educación básica. Otros autores denominan esta situación como una violencia estructural. (De la Parra y Tortosa, 2003, p. 59).

La forma como se ha estructurado la inclusión educativa en las instituciones de educación pública colombiana ha apuntado a cumplir el cuarto objetivo del ODS con la particularidad de hacerlo desde un enfoque de derechos humanos, el cual tiene encuentros y desencuentros mencionados anteriormente. Este enfoque ha tenido como uno de sus referentes la teoría del desarrollo humano, en la cual, autores como Sen (2000) y Nussbaum (2012) han sido sus grandes aportantes. Sen (2000), postula la realización de los derechos y libertades de los individuos como base del desarrollo, siendo las oportunidades que ofrecen las sociedades, las que posibilitan el desarrollo de capacidades en los ciudadanos de acuerdo con sus proyectos de vida.

Capacidades que tienen que ver con el complejo de oportunidades que le permite al ser humano tomar decisiones y actuar en el contexto en el cual se desarrolla. Estas capacidades tienen que ver con la dignidad de la persona, por su parte Nussbaum (2012a), resalta la necesidad de plantear el desarrollo como un esfuerzo por vidas humanamente dignas, por lo que, argumenta la necesidad de enfoques teóricos de desarrollo que respondan a realidades particulares y que partan de las capacidades desarrolladas en los ciudadanos como la vida, la salud física, la educación; superando las teorías de desarrollo tradicionales que reducen el desarrollo a la posibilidad de influencia en la percepción social de satisfacciones y preferencias (Amar, 1998).

Ante la situación se plantea como necesario una educación que asegure un

desenvolvimiento de los estudiantes en todas sus dimensiones y potencialidades, una educación que genere desarrollo humano; es decir, una educación que genere condiciones dignas, que afiance el bienestar, que asegure la dignidad de todos los estudiantes, que construya el respeto por sí mismos, el respeto por los demás. Una educación para el desarrollo humano requiere revisar los fines de la educación, hacer transformaciones en los sistemas educativos, establecer directrices pedagógicas, romper con los currículos tradicionales que lejos están de ofrecerles a los estudiantes oportunidades de desarrollo, calidad de vida y dignidad. La teoría de desarrollo humano puede enfocar una verdadera educación para la sociedad, en la que docentes, estudiantes, directivos y familias asuman su responsabilidad en las transformaciones para una ciudadanía más integradora que fortalezca la democracia.

Por ello se hace necesario examinar la implementación de los currículos en estudiantes con discapacidad a fin de establecer impactos y alcances en el desarrollo de capacidades. Esta investigación puede dar elementos de análisis tanto a maestros, directivos e instituciones a fin de mejorar las prácticas e implementaciones curriculares en poblaciones con discapacidad en pro de ofrecerles verdaderas oportunidades de mejoramiento de calidad de vida. En este sentido la OEI (2019) es clara al señalar que para incluir estudiantes es necesario transformaciones en la infraestructura, en la mentalidad de los actores educativos, inclusive en las familias.

En este sentido, autores como Hernández y Pesci (2017), señalan que la inclusión de estudiantes con discapacidad en aulas regulares es una importante vía para el desarrollo de capacidades y en esta medida se puede hablar de una lucha contra la desigualdad y la marginación, al dar oportunidades para mejorar y elevar su

calidad de vida. Sin embargo, los estudios sobre la educación inclusiva presentan controversias de tipo teórico que van desde los significados al concepto de inclusión (Carrizález y Vélez, 2020), pasando por sus metodologías, prácticas y hasta su razón de ser. Hay quienes consideran la inclusión como un proceso organizado que requiere cambios continuos en las políticas y otros autores que plantean una disyunción entre la teoría y la realidad que se vive en las aulas escolares (Ainscow y Azorin, 2020).

Estos elementos son vitales a la hora de aplicar los currículos en las aulas donde hacen presencia los estudiantes con discapacidad entendiendo que el currículo es una estructura esencial en las asignaturas la cual integra criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos, al igual que recursos humanos, académicos y físicos que contribuyen a la formación integral de los estudiantes y el desarrollo del proyecto educativo institucional (Vargas, 2020).

Por estas razones la presente investigación busca indagar sobre las capacidades desde el enfoque de la teoría del desarrollo humano que se aplican en la implementación curricular en niños y niñas con discapacidad. De esta forma se contribuye a la reflexión sobre los alcances de la política pública en la consecución del cuarto objetivo de los ODS y a la construcción de instrumentos que permitan evaluar currículos escolares y desarrollo de capacidades.

El estudio se enmarca dentro del paradigma cualitativo, con un enfoque sociocrítico, la cual presenta una: “Visión de la escuela como sistemas que reproducen el macrocosmos de la sociedad y reproducen los mecanismos de poder, las ideologías dominantes (...) objeto de toda clase de discriminaciones y exclusiones” (Marín, 2018, p. 57). Se espera a través de esta investigación obtener elementos clave que permitan

comprender los fenómenos sobre la educación inclusiva a través de una mirada crítica de la realidad, desde las narrativas y vivencias de los actores educativos del municipio de los Santos en el departamento de Santander.

Formulación de la Pregunta de Investigación

A partir de la experiencia de 15 años como maestra la investigadora ha compartido con los niños y niñas con discapacidad la experiencia de ser docente, así como de afrontar nuevos retos frente a cómo desarrollar la práctica pedagógica con esta población. Asimismo, se cuestiona constantemente sobre la responsabilidad social que tiene el sistema educativo colombiano, frente a los procesos pedagógicos que se desarrollan con los estudiantes y la contribución de estos procesos en su calidad y dignidad de vida.

El análisis de los alcances de los currículos escolares aporta importantes elementos en el seguimiento de políticas públicas encaminadas a la consecución de los ODS. El desarrollo de la sociedad colombiana es una tarea urgente dado que, entre otras afecciones, los estudiantes con discapacidad están sufriendo múltiples desigualdades al no poder desarrollar sus capacidades, conduciendo a fenómenos como la discriminación e injusticia social, los cuales influyen determinadamente en sus posibilidades de desarrollo y de mejoramiento de su calidad de vida, por ello, este estudio se plantea como pregunta: ¿Cómo se está implementando los lineamientos curriculares y cuáles lineamientos aportan a la práctica pedagógica desde la perspectiva del desarrollo de capacidades humanas en las instituciones educativas del municipio de los Santos con presencia de en niños y niñas con Discapacidad?

Objetivos

Objetivo General

Diseñar lineamientos curriculares que desarrollen capacidades en niños y niñas con discapacidad para fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas.

Objetivos Específicos

1. Identificar capacidades desde el enfoque de desarrollo humano de los niños y niñas con discapacidad.
2. Caracterizar el currículo y la práctica pedagógica que se implementa en la población de niños y niñas con discapacidad desde la mirada de la política pública.
3. Aportar elementos teóricos que fortalezcan el enfoque de desarrollo humano en las prácticas pedagógicas inclusivas.

Justificación

La educación es una herramienta importante para el fomento de la democracia, para la superación de las desigualdades sociales y para fortalecer el desarrollo humano; en este sentido, si la educación no es de calidad y no está orientada a estos horizontes, entonces se convierte en una de las variables que perpetua las desigualdades y potencia las brechas sociales. Para Bauman (2011) en plena era global se hace más palpable un fenómeno que llama vidas despreciadas, y que hacen referencia a las poblaciones que, jurídicamente, están investidas de derechos, leyes y decretos, que en la realidad no se aplican y por tanto no gozan realmente de ellos, tal es el caso de la población de estudiantes con discapacidad. De allí a que Sanz y Serrano (2016) señalen:

El acceso o no a una educación de calidad puede desequilibrar la balanza hacia un extremo u otro. Las diferencias encontradas entre la población con posibilidades reales de acceso a la educación frente a los colectivos con un acceso reducido son abrumadoras (p.7).

Esta propuesta tiene relevancia desde diferentes perspectivas, en primer lugar, de tipo teórica, ya que uno de sus objetivos implica el desarrollo de capacidades específicas desde la teoría de desarrollo humano, para la población con discapacidad, al igual que se profundiza el conocimiento sobre la relación entre el currículo y el desarrollo de capacidades, desprendiendo nuevos conocimientos sobre el currículo y sus posibilidades en la aplicación. En segundo lugar, generar una caracterización y establecimiento de capacidades en estudiantes con discapacidad enriqueciendo los

conocimientos sobre esta población. Desde la perspectiva metodológica, esta investigación representa un avance en el desarrollo de instrumentos que permiten determinar capacidades aportando a una falencia que ha tenido este enfoque.

Por ello el análisis de los currículos escolares aporta elementos que permiten develar cuál es la postura epistemológica que tienen los maestros sobre el currículo; además de, realizar un seguimiento a las políticas públicas enfocadas a cumplir los ODS, que de acuerdo con la UNESCO, todas las instituciones escolares deben garantizar una educación digna y de calidad a los estudiantes con discapacidad, y para garantizar los ODS, se deben crear políticas públicas que permitan la garantía de estos derechos consagrados actualmente en Colombia en el decreto 1421 y la ley 1618 de las personas en condición de discapacidad. Este proceso investigativo se hace necesario puesto que los estudiantes con discapacidad viven diversas desigualdades al no poder ampliar sus capacidades, lo que genera fenómenos de discriminación e injusticia social y los afecta en el desarrollo integral y la calidad de vida.

Por todo lo expresado se considera que, la discapacidad puede transformarse en herramientas para generar principios, fundamentos, metodologías adaptadas, recursos y materiales con capacidad de inclusión a la realidad de todos los estudiantes. La concreción del derecho a la educación se basa en el derecho que tienen todos y cada uno de los estudiantes de aprender, sin importar las diferencias individuales o singularidades, esta educación debe permitirles a los estudiantes desarrollarse, desenvolverse en la sociedad en plenitud, con capacidades de afrontar la vida y asegurarse una calidad de vida digna.

Marcos de Referencia

Estado de la Cuestión

El siguiente texto se encuentra organizado en dos partes. La primera tiene que ver con la descripción metodológica de cómo se organizó la información para el estado del arte. La segunda, menciona los resultados del análisis de las fuentes consultadas en las bases de datos, lo cual tiene que ver con las tensiones encontradas con relación a cómo se está trabajando la inclusión desde la discapacidad. Para desarrollar el estado del arte se partió de la pregunta ¿cuáles lineamientos curriculares aportan a la práctica pedagógica en función del desarrollo de capacidades en los niños y niñas con discapacidad?

De allí surgen las categorías de búsqueda como: inclusión educativa, práctica pedagógica, currículo, capacidades, discapacidad. Así por ejemplo al colocar el descriptor de búsqueda discapacidad, surgen cientos de artículos; por ello, fue indispensable aplicar los filtros de búsqueda, entre ellos: periodo de búsqueda de seis años del 2016 al 2021, artículo de investigación de acceso abierto.

Al encontrar los artículos se procedió a leer el resumen para seleccionar los artículos más relevantes con la pregunta de investigación. Para este proceso se analizaron bases de datos de preferencia q1 y q2 como *Scopus*, *Tylors* y *Francis Group*, *Scielo*, *Ethos*, entre otros, que permitieron construir unos instrumentos para organizar la información tales como: la matriz de Excel que estructura la información de los artículos de investigación de acuerdo con el autor, base de datos, año de publicación, tipo de artículo, objetivo, metodología, resultados y discusión. (Ver Anexo A).

Además de la discusión y la bibliografía, estos datos recopilados permiten organizar la información para luego ser analizada. Después de desarrollar la matriz de Excel, se procedió a elaborar las fichas las cuales contienen el título de la investigación y los elementos más importantes del artículo con relación a la pregunta de investigación. Cada ficha está conformada de varias hojas en Word, que permitían esbozar los aspectos de mayor importancia para la investigación, en la primera hoja el título, la fecha y los aspectos textuales que pueden ser relevantes para la tesis; en otra hoja, los objetivos, la metodología y los resultados obtenidos, así como la discusión y la bibliografía. En conclusión, la ficha se estructura en ficha textual, metodológica, resultados, epistemológica, discusión y bibliografía. Este proceso es más detallado que en la matriz, por cuanto permitirá aportar al análisis de las tensiones encontradas en los documentos leídos. A continuación, un ejemplo de ficha textual.

Figura 3.

Ficha de Investigación

FUENTE N°3 : RESPONDING TO PUPIL DIFFERENCES IN OMAN: A STUDY OF TWO PRIMARY SCHOOLS EMIRATOS ARABES

FECHA: MARZO 16 al 20 DE 2020

FICHA TEXTUAL

Se realiza un estudio de la evolución normativa que ha tenido la inclusión Educativa a través de la historia orientada por los Organismos internacionales como la ONU y la UNESCO, así a continuación menciona cinco eventos dentro de los cuales están:

1. La declaración de los DH promulgada por la ONU en el año de 1948

Declaration was the first international recognition that all human beings have the right to education; therefore, educating all learners then became an issue of social justice. (p.20)

2. Thailand, in 1990, for a world conference on Education for All (EFA). Here, education was viewed as an essential element able to tackle poverty, stabilise and develop the economies of developing countries accordingly, and thus democratise their political structures (Buchert, 1995). The conference aimed to universalise primary education to benefit all children worldwide (UNESCO, 1990). (p.20)

5. It was believed that the new agenda came to focus on two aspects of education: **universal primary education to be achieved by 2015**; and progress towards gender equality and the empowerment of women through the elimination of gender disparity in primary and secondary education, which needed to be achieved by 2005 (King, 2007). (p.22)

El autor menciona como dificultad al proceso de desarrollo de la educación inclusiva, **la evaluación estandarizada**.

"This principle of the higher standards of attainment and the narrow understanding of quality and attainment, as evidenced by national literacy, numeracy and science tests, negatively affected the progress towards inclusion (Ainscow et al., 2006a), which has been outlined as a core principle to achieving EFA: a fundamental philosophy throughout UNESCO's programs and the guiding principle for the development of EFA" (UNESCO, 2002, p. 17). (p.23).

Alhosni, T. (2017). *Responding to pupil differences in Oman: A study of two primary schools*. (Tesis doctoral). Universidad de Manchester. Inglaterra.

Nota: tomado de Alhosni, T. (2017). *Responding to pupil differences in Oman: A study of two primary schools*. (Tesis doctoral). Universidad de Manchester.

Las fichas condensan en un documento de los momentos más importantes del artículo en términos de objetivos, metodología, resultados y discusión al igual que las reseñas como instrumento final. En la Figura 4, se presenta un ejemplo de la reseña de la fuente 1.

Figura 4.

Reseña de Investigación

RESEÑAS

FUENTE 1: Se encontró una tesis doctoral en el repositorio de la universidad de Antioquía, elaborada por Angela Maria Lopera Murcia. (2018). Titulada: Voces de la exclusión: configuración de la identidad en adolescentes categorizados con discapacidad intelectual. El objetivo de la investigación es comprender la configuración de la identidad en adolescentes categorizados con discapacidad intelectual y su relación con las prácticas sociales vivenciadas en contextos de interrelación, en términos de su valoración como de exclusión/inclusión. El estudio de carácter mixto con un enfoque hermenéutico crítico, cuyo diseño es la Investigación acción participativa (IAP), se desarrolló en tres regiones que se caracterizaban por sus diferencias en prácticas sociales y culturales, además del contexto rural y urbano. De acuerdo a estas características se seleccionaron tres regiones: región Antioqueña, Caribe y Cauca; específicamente en tres municipios como Medellín, Silva y Cartagena. Se integraron técnicas de investigación cualitativas y cuantitativas como las producciones narrativas, visuales, audiovisuales, escritas, orientadas a dar la participación de los estudiantes y reconocer en sus voces, sus experiencias de vida, formas de sentir, pensar, quiénes son, dicen, hacen; para poder brindar una mirada diferenciadora de la configuración de la identidad de los adolescentes. Se empleó también el uso de un instrumento estandarizado: el inventario de estilos de identidad de (Berzonsky, 2013). Se logra determinar que cualquier proceso pedagógico puede ser visto como exclusión o inclusión, de acuerdo al contexto socio histórico y político en el cual se desarrolle. Por ello escuchar las voces de los actores es importante para comprender las relaciones que se establecen en el entorno.

Nota: Elaboración propia

Al elaborar la reseña, se condensa la síntesis del artículo después de los procesos de matriz y ficha. Esta reseña será de gran aporte a la hora de realizar el análisis de las tensiones encontradas. La Figura 5, muestra las tablas de la distribución de los documentos consultados de acuerdo con el tipo de fuente y cantidad. (Ver Figura 5)

Figura 5.

Bases de datos

BASES DE DATOS	# ARTÍCULOS
SCOPUS	20
TYLOR & FRANCIS	6
SCIELO	6
SAGE OPEN	1
REPOSITARIOS	4
DIALNET	2
ETHOS	1

FUENTE	CANTIDAD
Artículo de investigación	36
Tesis doctorales	3
Tesis de maestría	1

PAÍS	# ARTÍCULOS	PAÍS	# ARTÍCULOS
Colombia	6	Ghana	1
Argentina	1	Sudáfrica	1
México	6	Nigeria	1
Brasil	2	Zimbabwe	1
Chile	1	Noruega	1
España	5	Escocia	1
Estados Unidos	7	Francia	1
Oman	1	Israel	1
Swedwn	1	Países Bajos	1
Australia	1	Total	40

Descriptor de búsqueda

- ✓ Inclusión Educativa
- ✓ Necesidades educativas especiales
- ✓ Discapacidad
- ✓ Currículo
- ✓ Capacidades
- ✓ Política pública

Nota: Elaboración propia

Lo anterior permitió dar a conocer la primera parte del estado del arte, en la cual, se describe la metodología sobre cómo se estructura este proceso. A continuación, se

dará paso al análisis de los documentos que muestra las tensiones encontradas y los vacíos en el campo de la inclusión educativa. Así, los estudios sobre la inclusión educativa develan las concepciones, percepciones y actitudes que tienen los maestros frente al trabajo pedagógico con estudiantes en condición de discapacidad. Mientras que existen pocos estudios que analizan la relación que hay entre el currículo y la formación de capacidades desde el enfoque del desarrollo humano.

Las discusiones sobre la inclusión educativa presentan varias vertientes, existen estudios que muestran el trabajo de la inclusión desde la mirada de la diferencia y otros desde la mirada de la discapacidad (Skliar, 2015; Lopera, 2018). Se presentan además tensiones entre quienes plantean que la educación inclusiva se debe impartir en las aulas regulares, otros en las convencionales (Klang *et. al.*, 2020). Y hay autores que mencionan la necesidad de vincular los dos escenarios, en el sentido de potenciar la inclusión educativa desde las fortalezas de los procesos que orientados bajo la política pública pueden mejorar la calidad de la educación inclusiva (Cruz, 2018). Hay un aspecto en el cual coinciden los autores y es la falta de formación de los maestros y la existencia de barreras estructurales y de tipo curricular que afectan los procesos de inclusión.

A su vez estos autores trabajan la inclusión desde la discapacidad como diferencia, y basan su concepción desde el enfoque bio-psico-social propuesto por la Organización Mundial de la Salud (OMS), orientado por la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF). Este modelo es fundamentado en las interacciones que surgen entre las barreras del medio y las limitaciones del cuerpo de los individuos para desenvolverse en los diferentes entornos de la sociedad. Asimismo, la Organización

de las Naciones Unidas (ONU), al igual que la CIF, determina al sujeto en condición de discapacidad como un ser de derechos. Es de resaltar que este concepto es polisémico y transdisciplinar puesto que es estudiado desde las diferentes disciplinas como la biología, la psicología, además de los campos de la salud y la educación (Lopera, 2018; Carrizalez y Vélez, 2020; Sevilla *et. al.*, 2018).

En estos estudios se empleó un diseño mixto, que contemplaba técnicas tanto del paradigma cualitativo como cuantitativo, encaminadas a dar la voz a los actores educativos, para que a través de sus narraciones lograran configurar su realidad educativa. Dentro de los hallazgos se resalta el papel del contexto social, familiar e institucional, que influyen de manera determinante para que los estudiantes se sientan incluidos dentro de la estructura social. La Tabla 1 muestra los cambios conceptuales que ha tenido el término discapacidad a lo largo de la historia (Ver Tabla 1).

Tabla 1.

Proceso histórico y social del concepto de Discapacidad Intelectual.

Época	Mirada social sobre ser humano	Concepto asociado a discapacidad Intelectual
Antigüedad	Guerreros – sabios, según necesidades	Amencia
Edad media	Según concepciones religiosas monoteístas	Morosis
Renacimiento colonización	Ser inteligente, innovador, que descubre y coloniza	Idioticia, debilidad, imbecilidad
Siglo XX (1ª mitad)	Sujeto social en una clase específica y determinada: obrero, feudal, capitalista...	Deficiencia Mental
Siglo XX (2ª mitad)	Fortalecimiento de la clase social a partir del capitalismo; lucha de clases. Contrapeso del social comunismo (Marx)	Retraso Mental (RM)
Siglo XXI	Miradas alternativas y pluralistas. Aceptación de la diversidad como posibilidad humana. Persistencia de las clases sociales.	Retraso Mental y Discapacidad Intelectual (Cognitiva)

Nota: tomado de Lopera, A. (2018, p. 33)

Con respecto al sujeto, los estudios de Carrizalez y Vélez (2020), plantean cómo en los tres momentos históricos en los cuales se desarrolla la discapacidad, el sujeto va adquiriendo una connotación diferente; así, en la educación especial, el sujeto es tenido en cuenta como un ser anormal y se asume como una patología la discapacidad, por tal motivo se requiere apoyo del sector de la salud; en la integración escolar, el sujeto presenta un déficit; también se considera como patología que requiere apoyo ya no solo del sector salud, sino del sector educativo que lo considera como sujeto con discapacidad el cual se debe normalizar. En la educación inclusiva el sujeto se reconoce como un ser con capacidades. Sin embargo, existen barreras que se presentan en las condiciones de posibilidad del entorno; al ser escasas, se afectan los procesos de aprendizaje y participación. En este momento histórico se requiere de apoyos interdisciplinarios e intersectoriales.

En este análisis se puede percibir cómo se transforman las concepciones sobre discapacidad y se reconceptualiza el término al deslegitimar la concepción tradicional de ver la discapacidad como un factor que se encuentra dentro del sujeto, a pasar a la visión de la discapacidad desde el punto de vista constructivista social; es decir que, “no depende de la situación solamente del individuo, sino de todas las relaciones y condiciones que le permiten al sujeto desarrollarse en un entorno justo y social” (Carrie y Cristine, 2020).

Sin embargo, a pesar de todos los avances y transformaciones con relación a la discapacidad, son escasos los estudios sobre la investigación curricular que se desarrolla en los entornos inclusivos. Uno de los estudios realizados, plantea en su

objeto de estudio ¿Qué caracteriza el contenido en la investigación curricular para estudiantes con discapacidad cognitiva? Se empleó el método de análisis de contenido, se analizaron 256 textos de los cuales surgieron dos categorías de análisis; la primera, habilidades funcionales para la vida y la segunda, académico cognitivo. Como conclusiones se encontró que la categoría con mayor cobertura fue el académico cognitivo, razón por la cual, “se caracterizan las investigaciones en el campo curricular de los entornos inclusivos y la categoría con menor cobertura fue la de las habilidades funcionales para la vida” (Moljord, 2017). Este estudio muestra cómo la categoría es poco trabajada por los investigadores. Por tal motivo, el estudio propone profundizar en esta última categoría que incluye la estimulación sensoriomotora, la comunicación y la autodeterminación (Garrels, 2017; Álvarez *et. al.*, 2020). Lo anterior da muestra de la necesidad de profundizar en este tipo de estudios para fortalecer el campo curricular de la inclusión educativa, desde el enfoque del desarrollo humano y la formación de capacidades.

Otros estudios plantean la discapacidad desde la mirada de la política pública; así, en las siguientes investigaciones se cuestiona sobre la incidencia de la política en el bienestar de los estudiantes (Lacono *et. al.*, 2019; Skliar, 2015, Cruz, 2018). Los estudios de corte cualitativo han realizado comparaciones entre instituciones convencionales e instituciones de educación especial, dado que desde la declaración de salamanca se dio un giro en la política pública de cada uno de los países del mundo, para brindar la posibilidad de una educación para todos en los entornos educativos convencionales. Sin embargo, esta situación ha generado tensiones debido a que se evidencia una desconexión entre las prácticas inclusivas, la política y la

legislación; además, se manifiesta falta de claridad sobre los procesos que se deben desarrollar con los estudiantes en cuanto a los planes individuales de ajuste razonable, asimismo la preocupación por la falta de formación por parte de los maestros para afrontar las realidades en el aula en cuanto al trabajo con los estudiantes en condición de discapacidad.

Los hallazgos encontrados en los estudios de investigación permiten dar cuenta de la necesidad de potenciar la investigación desde el currículo y su relación con la formación de capacidades para fortalecer la práctica pedagógica de los maestros y maestras, desde el enfoque del desarrollo humano.

Marco teórico

El marco teórico de esta investigación se orienta de acuerdo con las categorías centrales sobre: capacidades, currículo, discapacidad y prácticas inclusivas. Estas categorías responden a los objetivos generales y específicos, así como al estado del arte. (Ver Figura 6)

Figura 6.

Las capacidades desde la teoría del desarrollo humano.



Nota: Elaboración propia.

La presente investigación busca identificar precisamente cuáles son las

capacidades que desde la teoría de desarrollo humano se desarrollan en el aula a través de la implementación curricular con los niños con discapacidad, para a partir de allí establecer los lineamientos curriculares que aporten a este desarrollo; es así como el concepto de capacidades que se trabaja en la presente investigación deviene de la teoría del desarrollo humano, la cual ha logrado tener una gran acogida por organismos multilaterales interesados en el desarrollo de los países del tercer mundo. El planteamiento central de esta teoría es del establecimiento de la vida humana en su totalidad como fundamento del desarrollo. Las primeras referencias de las capacidades son los trabajos de Mahbub ul-Haq y Amartya Sen a finales de los 80, los cuales se centraron en la reflexión de expandir las posibilidades de los individuos en función de superar condiciones desiguales conduciendo al desarrollo de las sociedades. Estos trabajos lograron una influencia importante en las discusiones sobre el desarrollo, llevando a que el programa de naciones unidas para el desarrollo (PNUD) lo definiera en su informe de 1990, el desarrollo como:

Un proceso en el cual se amplían las oportunidades del ser humano. En principio, estas oportunidades pueden ser infinitas y cambiar con el tiempo. Sin embargo, a todos los niveles del desarrollo, algunas deben ser esenciales (PNUD, 1990, p. 13)

A partir de este cambio de postura, empezaron a cobrar importancia las mediciones del desarrollo a partir de indicadores como la longevidad, la esperanza de vida al nacer, los conocimientos, el alfabetismo, el ingreso y el acceso a otros recursos. Sen (2000) posiciona la reflexión entre la garantía de los derechos y la renta porque al final, los derechos son posibilidades concretas, no letras en las legislaciones o

programas; por ello señala que en el enfoque de capacidades:

Los seres han de verse como seres que participan activamente en la configuración de su propio destino, no como meros receptores pasivos. El estado y la sociedad tienen un gran papel que desempeñar en el reforzamiento y en la salvaguardia de las capacidades humanas (Sen, 2000, pp. 56 -57).

Para profundizar en esta línea, Sen (2000) desarrolla el concepto de funcionamiento el cual se caracteriza como algo que se alcanza, en cambio la capacidad es la facultad de alcanzar. Nussbaum (2012a) continúa el trabajo de Sen (2000) y desarrolla un enfoque de las capacidades, del cual, se tomará el fundamento para esta investigación y son las capacidades centradas en lo que es capaz de hacer y de ser una persona, tomando el valor de la libertad en dos aspectos: en sí misma y en el logro de funcionamientos, en este sentido, refiere el funcionamiento: “Como la realización activa de una o más capacidades. Siendo las capacidades una garantía de existencia de un espacio para el ejercicio de la libertad humana” (Nussbaum, 2012a, p. 45).

De esta autora se tomará lo que se refiere a capacidades internas que caracterizan una persona dado que se pueden evaluar y con ello, determinar si una sociedad está produciendo adecuadamente capacidades. Para esto, Nussbaum (2012), elabora una lista que considera, puede determinar una vida digna, en la medida que se supere un nivel mínimo de 10 capacidades básicas, de las cuales se destacan seis en la Tabla 2 en consideración al desarrollo de estudiantes con discapacidad. (Ver Tabla 2)

De esta forma tanto Nussbaum (2012), al igual que Sen (2000), comparten la

premisa respecto a lo que significa la calidad de vida, por un lado, tiene que ver con los (funcionamientos) lo cual es propio del desarrollo del individuo entendido como la capacidad de hacer o ser, además de las oportunidades reales que le brinda el entorno para poder colocar en acción los funcionamientos.

Tabla 2.

Lista de Capacidades Nussbaum.

Salud corporal	Estar adecuadamente alimentado.
Integridad física	Movilización libre de un lugar a otro con seguridad.
Los sentidos, imaginación y pensamiento:	Uso de los sentidos, de imaginar, pensar y razonar y de poder hacer estas cosas de una forma digna.
Las emociones	Capacidad de tener vínculos afectivos con cosas y personas.
La afiliación	Capacidad de vivir con otras personas con tratos dignos.
El juego	Capacidad de reír, jugar y disfrutar de actividades de ocio o esparcimiento.

Nota: Elaboración propia a partir de Nussbaum (2012),

El enfoque de las capacidades es completamente universal: las capacidades en cuestión son importantes para todos y cada uno de los ciudadanos, en todas y cada una de las naciones y cada uno debe ser tratado como un fin (Nussbaum, 2012, p. 33).

A partir de estos trabajos otros autores como Robeyns (2009) y la misma OCDE han desarrollado listas de capacidades adaptándolas a contextos o poblaciones que complementan, especifican o adaptan a las necesidades de cada entorno; algo que, Nussbaum (2012), daba por sentado pues consideraba que la solución a los problemas globales se puede atender realizando un análisis de las situaciones de cada país y

realizar una distribución equitativa entre los pueblos. Sen (2000) fundamenta el rechazo a un listado cerrado debido a la necesidad del ejercicio del razonamiento público (ejercicio de la democracia); pero, a su vez en que los diferentes contextos, geográficos, poblacionales y culturales deben adaptar el enfoque de capacidades a sus necesidades y prioridades. Es por ello que, la presente investigación considera dentro de sus objetivos el establecimiento de capacidades a partir del contexto en la que está enmarcada la institución y de acuerdo con las características de la población con discapacidad.

Educación para el desarrollo humano

Se parte de la concepción de que el progreso de una sociedad no puede basarse exclusivamente en el aumento del Producto Interno Bruto (PIB), sino que existen otras circunstancias que permiten a las personas lograr cubrir sus necesidades básicas. Para Bernal (2017) la educación como capacidad fértil puede generar estos desarrollos entendiendo que las capacidades no se entienden como la facultad que tiene sólo la persona para desarrollarse, sino que están relacionadas a los factores económico, social y político, es decir, lo que una persona es capaz de hacer y de ser, le da la posibilidad para que también pueda actuar y elegir en una sociedad. En este sentido, Piaget (1973), en su escrito, *El derecho a la educación en el mundo actual*, se refiere al derecho a la educación como:

Una responsabilidad mucho más grave que la de asegurar a todo individuo la posesión de la lectura, la escritura y el cálculo: equivale propiamente a garantizar a todo niño el pleno desarrollo de sus funciones mentales, la adquisición de los conocimientos y valores (p.18).

En este sentido, desde una educación para el desarrollo humano no basta con acceder a la educación, sino que se plantea, al decir de Sanz y Serrano (2016):

“Asegurar el derecho a aprender todo aquello que es necesario para el desarrollo de una vida digna, en una sociedad justa y democrática” (p.6). De acuerdo con lo anterior una educación que se plantea el desarrollo de capacidades va en contravía de otra cuyo fin sea el crecimiento económico, concibiendo a los seres humanos como un medio para conseguir un fin. Por ello, las capacidades están relacionadas con procesos cognitivos y socioafectivos, que desarrollan una formación holística, lo cual hacen de ellas contar con un carácter transversal en los proyectos curriculares, por ello para Nussbaum (2012) la educación:

Debería concebirse no sólo como una mera aportación de útiles habilidades técnicas, sino también, y en un sentido más central, como un enriquecimiento general de la persona a través de la información, la reflexión crítica y la imaginación. (p. 318).

Es así como la educación para el desarrollo humano busca, al decir de Sanz y Serrano (2016), la dignidad y la promoción del respeto a la naturaleza humana, el fomento de derechos que se concreten en el desarrollo de todas las capacidades del ser humano, tanto las emocionales como las cognitivas y físicas. La idea es potenciar la reflexión crítica en el estudiante sobre la utilidad del conocimiento y se generen procesos de igualdad en las aulas escolares.

Es por ello por lo que son conceptos claves en una educación para el desarrollo humano, la dignidad, la calidad de vida, la justicia social. Para Rawls (2009), hay justicia social en la medida que los bienes sean distribuidos de acuerdo con las

necesidades de las naciones en términos de equidad. Asimismo, Nussbaum (2012), toma los conceptos de Rawls desde la mirada de la justicia social como un derecho imprescindible a la dignidad humana. Es así como desde las políticas públicas se debe garantizar que una sociedad logre brindar oportunidades a sus ciudadanos para que se desarrollen a plenitud de acuerdo con sus necesidades e intereses.

Lineamientos Curriculares

En sintonía con premisas de la teoría del desarrollo de capacidades como justicia social, calidad de vida y dignidad el presente estudio opta por la acepción del currículo desde la teoría crítica y la justicia curricular (Conell, 2006; Torres, 2011; De la Cruz, 2016) que entienden las aulas escolares como un sistema de representación de la ciudadanía y valores a pequeña escala influyendo en estructuras socioculturales en las que se desenvuelven los estudiantes, al mismo tiempo desde este enfoque curricular se considera que: “La dinámica escolar realimenta, reconfigura y transforma los espacios externos al ámbito educativo, como la familia, el campo laboral y la comunidad en su conjunto” (De la Cruz, 2016, p.2).

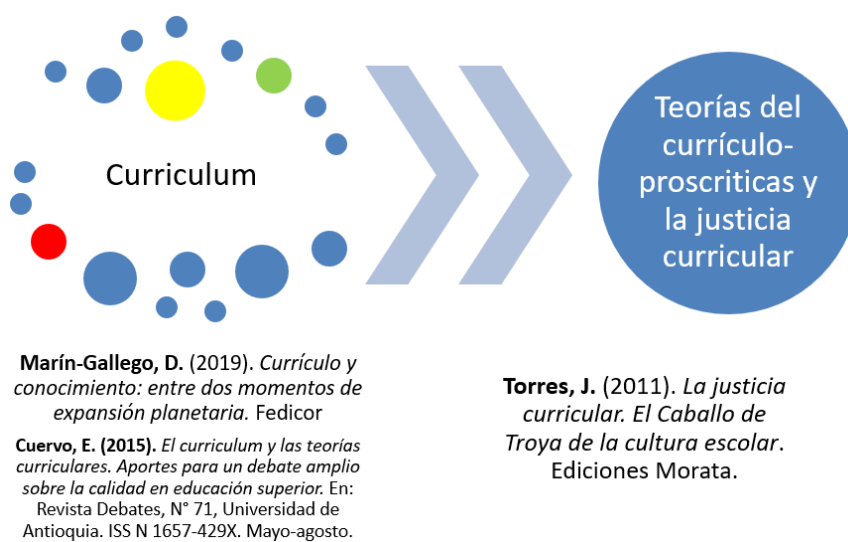
Con el fin de dar aportes teóricos que permitan aportar al diseño de lineamientos curriculares con enfoque de desarrollo de capacidades, se considera examinar algunos elementos que surgen desde los orígenes del currículo. En primer lugar, habría que señalar que la noción de currículo es compleja, no se puede hablar de una sola definición, sino más bien del campo del currículo, que se hace más claro al tener presente su proceso de transformación y los contextos históricos que lo han influenciado.

De acuerdo con Marín (2019) En su libro *Currículo y Conocimiento: entre dos*

momentos de expansión planetaria, menciona cómo uno de los primeros autores en referirse a este término, es David Hamilton; para quien el currículo data sus orígenes en Europa, en la Universidad de Glasgow, Escocia en el siglo XVI, asimismo en la Universidad de Leiden, Países Bajos, se empleaban los términos *curriculum* y *clase*. El primero para referir la estructura de los programas anuales y el segundo como una unidad pedagógica más corta.

Figura 7.

Teorías del currículo – proscriticas y la justicia curricular.



Nota: Elaboración propia

Esa acepción de *curriculum* se da en un contexto histórico en el cual las universidades tenían gran influencia de las corrientes calvinistas, en la que orientaban la educación desde la evangelización de sus estudiantes, con cierta disciplina y orden. Se seleccionaban los contenidos, los estudiantes debían participar obligatoriamente a sus clases y terminar sus programas para recibir al final un certificado con la palabra *curriculum*.

En 1918 Franklin Bobbit educador norteamericano (1876-1956), publica su tratado sobre *The curriculum*, en esta época se desarrolla el concepto de currículo más como organización de los contenidos, apoyado en una gran influencia positivista e influenciado por el enfoque Tylorista. Este último enfoque permite estandarizar los procesos de producción en serie. Con esta visión se ve la escuela como una industria desde las necesidades sociales y laborales. Bobbit (1918), es el primero que se refiere al plan de estudios desde el enfoque eficientista.

En 1949 Ralph W. Tyler, publicó los principios básicos del currículo en la universidad de Chicago. Propuso un método racional, que plantea la organización del aprendizaje a través de pasos; entre estos la evaluación para verificar la eficiencia y el cumplimiento de los objetivos.

Más adelante en 1962, Hilda Taba con su obra *Theory and practice*, plantea una propuesta con base en sus estudios doctorales sobre el currículo intercultural en el cual integra elementos de análisis frente al currículo como la sociedad y la cultura. El filósofo norteamericano John Dewey, hace su aporte al currículo dándole un giro que prioriza la autorrealización del niño sobre el conocimiento y la información. Además, manifiesta la importancia de la investigación y el descubrimiento. Luego a finales del siglo XX y principios del XXI el currículo se relaciona con la sociedad de conocimiento; esto, debido a las grandes tensiones mundiales por lograr ganar más espacio y poder.

En el proceso histórico del currículo se puede también observar su estructuración desde la industrialización, en la cual la capacidad productiva y económica, vista desde las empresas se vincula al campo de la educación; así se organizan los contenidos de la enseñanza, los cuales se relacionan con la lógica de los

objetivos de la productividad; sin embargo, desde la mirada de Cuervo (2015)

El *curriculum* debe entenderse la mayoría de las veces como proceso de selección, organización y exclusión de conocimientos, en el cual intervienen distintos agentes de decisión curricular y en donde se pueden diferenciar múltiples niveles de objetivación curricular esto es, la noción procesual del *curriculum* (p.14).

Desde esta mirada, el currículo ya no puede verse solo desde la organización de los contenidos sino desde una concepción más compleja que tiene que ver con el *curriculum* como *proceso*, en el cual participan en su construcción diferentes actores como los maestros, estudiantes, agentes del estado e incluso organismos internacionales como la OCDE.

Esta noción de lo procesual va a trascender hasta llegar a la mirada de la teorías proscriticas del currículo en donde se integra elementos relacionados con la planeación del docente, la organización de los directivos, la infraestructura, la relación con el entorno, los valores, entre otros llevando a currículo a un proceso ampliamente participativo en donde se examina el diseño, el desarrollo y la evaluación curricular a partir de preguntas como ¿Se consideraron variados sectores de la sociedad para el diseño? ¿Qué visión de ciudadano se espera formar? ¿Se han identificado las desventajas de las instituciones educativas? ¿Se han considerado el nivel de preparación de los docentes? ¿Se avizoraron posibles medidas compensatorias? ¿Cómo se promueven prácticas de colaboración entre la comunidad educativa? ¿Se está posibilitando una escuela inclusiva? ¿El currículo ofrece beneficios a la comunidad en general? Esta concepción con el desarrollo de preguntas similares son la

guía para la propuesta que se desarrolla en la presente investigación.

Por su parte, es visible que en la teoría crítica y proscritica hay una fuerte incidencia de los padres de familia, directivos y comunidad en general frente al currículo, especialmente los actores con discapacidad, teniendo en consideración cómo se concibe el mundo desde ese lugar con una mirada crítica, comprensiones que van desde la relación de su subjetividad hasta el entorno que los rodea.

Desde ese enfoque se aportan análisis a la práctica pedagógica, el currículo y la discapacidad teniendo en consideración las reconstrucciones que actores educativos en contextos históricos particulares aportan de acuerdo con sus relaciones con la cultura, la política, la sociedad y la economía.

Da Silva (2001) fundamentándose en autores como F. Nietzsche, M. Foucault, G. Deleuze y J. Derrida, plantea otras categorías que afectan la teoría del currículo tales como: el conocimiento y la verdad, el sujeto y la subjetividad, el poder y los valores. Estas categorías permiten cuestionar constantemente sobre las intenciones que subyacen a los procesos del currículo, para poderlas objetivizar, visibilizar e interpretar, con el fin de conceptualizar una postura crítica frente a lo que sucede con la educación Inclusiva en las instituciones educativas escolares.

En cuanto a la acepción técnica, la teoría poscritica tiene en cuenta como está constituida la política pública de educación inclusiva, cómo se organiza el currículo en términos de tiempos, espacios, contenidos, en especial los tiempos en los cuales se destina para el diálogo en el aula y los contenidos que fomenten el desarrollo del ser humano como sujeto. Esta teoría permite dar cuenta de cómo está estructurado en términos de normatividades la institución educativa, además del sistema Educativo

colombiano en relación con la discapacidad y la inclusión.

Justicia curricular

La justicia curricular en el presente estudio tiene que ver con orientar la mirada crítica, para develar cómo se determina el currículo de las instituciones educativas del municipio de los Santos. La intención es poder analizar cómo se caracteriza el curriculum desde su diseño, acción y evaluación, lo cual tiene que ver con caracterizar también la práctica pedagógica de los maestros que trabajan con población diversa.

Desde la teoría de la justicia curricular, se propone un currículo basado en el desarrollo humano, que priorice el desarrollo de un currículo integrado, esto debido a que la fragmentación de las asignaturas impide potenciar procesos más complejos que tienen que ver con el desarrollo de valores, el trabajo cooperativo; este último aspecto es vital cuando se pretende fomentar una educación que privilegie la relación con el otro, desde una relación dialógica que permita la interacción constante entre los sujetos. Lo anterior con el fin de crear relaciones interpersonales, espacios de encuentro, que reconozca la diversidad desde sus necesidades, intereses y dificultades. Es así como desde el espacio del encuentro, se pueden potenciar los valores que se promulgan en la construcción de un currículo que promueve el desarrollo humano y la comunicación. Para Torres (2011):

Es preciso asumir y trabajar con la pretensión de que el siglo XXI debe ser el siglo de la justicia social, de la paz, de la comprensión y solidaridad global (...) Por tanto, es preciso hacer énfasis en la educación de las emociones, en la compasión como medio para fomentar la ayuda, la comprensión del otro (p.156).

Lo anterior se logra cuando existe la posibilidad de construir un currículo en

conjunto con los actores educativos, padres, estudiantes, maestros, directivos, además de la comunidad interesada en la educación de los niños, niñas y jóvenes. Por ellos es importante la formación del maestro desde una concepción humanista que privilegie el desarrollo de didácticas encaminadas al trabajo cooperativo, al cultivo de las emociones, a generar espacios de dialogo en las aulas escolares, para debatir, establecer puntos de vista, generar acuerdos y establecer espacios democráticos en el aula.

En este sentido la constitución de la subjetividad Ávila (2007), se reconoce en la relación con el otro, en la inmersión del sujeto a la cultura a través de los procesos de comunicación y de la apropiación de la cultura, con relación el intercambio de los diversos mundos simbólicos. Asimismo, surgen las preguntas sobre: ¿Cuáles son las tensiones y dificultades que presenta el currículo hoy día con relación a la educación inclusiva? ¿Cuál es el imaginario que tiene el maestro sobre la inclusión?, ¿cuáles son los retos que enfrenta el maestro en los procesos de enseñanza con los niños y niñas con discapacidad? ¿Cuáles son las perspectivas que tienen los maestros para garantizar una educación de calidad a los niños y niñas con discapacidad?, ¿cómo se caracteriza la práctica pedagógica del maestro que trabaja con niños y niñas con discapacidad?, ¿cómo a través del currículo dialógico se puede formar integralmente niños y niñas con discapacidad? Estas preguntas directrices permiten reflexionar sobre las implicaciones educativas que tiene el currículo con relación a la educación inclusiva.

La Discapacidad

Existen tres formas como se ha trabajado la discapacidad: la educación especial, la integración y la educación inclusiva. La educación inclusiva se ha

posicionado en corto tiempo en el discurso educativo público a nivel nacional y mundial, también se han generado modificaciones a nivel estructural en cuanto a las políticas de tipo educativo, económico y social. En la educación especial, se tiene en cuenta el **modelo médico**, así en los años 1960 los niños en condición de discapacidad eran atendidos por los profesionales de la salud, quienes los medicaban, además de emplear un lenguaje referente a déficit o minusvalías. Estos niños se mantenían alejados de las aulas regulares, ya en 1970, algunos países cuestionan el enfoque médico de los niños y niñas con discapacidad y se da un giro hacia la integración a las aulas regulares (Carrizalez y Vélez, 2020).

Figura 8.

Inclusión educativa desde el enfoque de Derechos Humanos.



Ainscow, M., Azorin, C. Guiding schools on their journey towards inclusión. *International Journal of Inclusive Education*. 2020;

Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). the Salamanca Statement: 25 years on.

Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Sophia*, 11(1).

Carrizalez, D. M., & Vélez, L. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad tres procesos visibles en Colombia: educación especial, integración escolar y educación inclusiva. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78).

<https://doi.org/10.17227/rce.num78-9902>.

Nota: Elaboración propia.

Por su parte, desde la declaración de Salamanca en 1994 en España, se promueve la integración de todas las personas en condición de discapacidad al aula

regular; lo que implica un modelo social que regula el acceso a las aulas escolares de todos los estudiantes sin discriminación alguna. Sin embargo, este proceso se dio sin realizar cambios profundos en el ámbito curricular. En este transitar son los estudiantes quienes terminan adaptándose a los currículos establecidos por las diferentes instituciones sin realizar cambios significativos en pro de potenciar sus capacidades desde sus intereses y necesidades. Desde este momento se inicia una serie de transformaciones que dan lugar a instaurar normativas que respalden los derechos de las personas con discapacidad.

Por ello desde la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, se desarrolló un concepto que implica un modelo de capacidades, el cual se fomenta desde el enfoque de derechos que incluye a las personas con discapacidad como “aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales” a largo plazo que, al interactuar con distintas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones con las demás” (p.1). Es por ello que para la OIE (2019)

La discapacidad se concibe como un fenómeno complejo y multidimensional que surge de la interacción entre factores inherentes a la persona (tipo de discapacidad) y factores del contexto físico y social, cuyas barreras colocan a las personas en situación de desventaja (p. 92).

Lo anterior da muestra de cómo ha sido conceptualizada la discapacidad, desde los diferentes enfoques a lo largo de la historia, al pasar por el enfoque médico rehabilitador, social; al enfoque de las capacidades, la diversidad y la diferencia, en la población de estudiantes con discapacidad. Este último enfoque tiene que ver con la

relación de los derechos fundamentales de las personas en condición de discapacidad. (Sevilla *et. al...*, 2018). En Colombia estos enfoques se han visibilizado a través de tres momentos históricos de la educación: la educación especial, la integración escolar y la inclusión educativa (Carrizalez, Vélez, 2020). (Ver Tabla 3)

Tabla 3.

Proceso de la educación inclusiva.

Proceso de la educación inclusiva en el tiempo	Leyes y normatividad	Modelos	Currículo
Educación especial	Ley 56 de 1925, con la cual se crea el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) y el Instituto Nacional para Sordos (INSOR)	Modelo médico	Enseñanza individualizada
Educación integradora	Declaración de salamanca en 1994, la cual promulga la integración de todos los estudiantes al aula regular. Decreto 2082, el cual reglamenta la atención de las personas con limitaciones y talentos excepcionales.	Modelo social	El maestro realiza ajustes al currículo para que el estudiante logre los objetivos.
Educación Inclusiva	Convención de los derechos para las personas con discapacidad 2006. Ley 1618 de 2013 Decreto 1421 de 2017	Modelo capacidades	Se realizan ajustes al currículo desde la perspectiva del desarrollo humano.

Nota: la Tabla 3 muestra el proceso de la educación inclusiva en el tiempo, así como su relación con los modelos y el currículo.

La educación inclusiva de acuerdo con el Decreto 1421 de 2017, se refiere a:

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su

desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (Art 2, p.5)

Asimismo, el Decreto define al estudiante con discapacidad como la persona con limitaciones en los aspectos, mentales, intelectuales, físicos o sensoriales, que interactúan con diferentes barreras para la participación en la sociedad y el aprendizaje. Estas barreras pueden ser de tipo intrínsecas, es decir que se ubican dentro del niño; o extrínsecas, las cuales tienen que ver con el ambiente, el entorno político y económico. En este estudio la educación inclusiva se define en términos de igualdad de condiciones, oportunidades, dignidad humana y justicia social, desde el enfoque de derechos humanos.

Prácticas inclusivas

La realidad local de las prácticas de educación inclusiva deja ver los procesos de exclusión a nivel mundial, de América Latina y el Caribe. Esta situación ha motivado la reflexión sobre cómo es la participación de los estudiantes con discapacidad en los procesos pedagógicos desde la justicia social y la equidad, debido a que pretende respetar los principios democráticos de participación de todos, de acuerdo con sus capacidades. Por ello, permitir que los estudiantes en condición de discapacidad se integren a las aulas regulares responde a las políticas nacionales, globales y es un derecho fundamental. Sin embargo, algunos estudios muestran las dificultades expresadas por los maestros con relación a la falta de competencias profesionales que

permitan satisfacer las necesidades de los estudiantes en condición de discapacidad (Klang et. al., 2020; Alhassan y Abosi, 2014; Sevilla et. al., 2018). (Ver Figura 9)

Figura 9.

Prácticas pedagógicas inclusivas.



Nota: Elaboración propia

Otros estudios muestran las creencias y experiencias de los maestros que defienden una posición de justicia social de la discapacidad en la educación (Rood y Ashby 2018), la cual tiene que ver con entender la discapacidad no como una problemática individual, sino con barreras estructurales o extrínsecas que se generan a través de la implementación de los sistemas educativos convencionales. Un ejemplo de las barreras extrínsecas o ambientales se observa en los resultados de estos estudios, los cuales evidencian las dificultades que presentan los maestros en sus prácticas inclusivas con relación a la falta de tiempo, debido a que requieren mayor tiempo para la preparación y planeación de sus clases, además de responder a las necesidades de todos sus estudiantes; por otra parte el hacinamiento al incluir más de 40 estudiantes en las aulas públicas, esta situación no permite brindar una educación diferenciadora

con los estudiantes con discapacidad, así se limita el trabajo con los estudiantes que requieren mayor atención de acuerdo con sus posibilidades de trabajo. Otra de las dificultades hace referencia al bajo presupuesto para capacitación, lo cual no les permite atender todas las Necesidades Educativas Especiales que presentan los estudiantes (Kakhuta 2018).

Algunos investigadores han realizado estudios comparativos, sobre las prácticas inclusivas de escuelas regulares con apoyo de la educación especial y escuelas de especificidad especial; que muestran dentro de sus resultados, diferencias a favor de las escuelas especiales debido al poco número de estudiantes, condición que permite desarrollar un trabajo más personalizado; especialidad en los maestros que laboran, lo que les permite realizar las adecuaciones curriculares a los planes de estudio de forma eficaz y tener en cuenta las diferencias de los niños y niñas. Por otra parte, se presenta mayor vinculación de los padres a la institución (Cedillo *et. al.*, 2015).

El diálogo mundial sobre la inclusión muestra divergencias respecto al concepto, puesto que al ampliar el enfoque y pasar de la atención de los estudiantes en condición de discapacidad, a atender a todos los estudiantes y grupos vulnerables genera controversias en los autores que defienden la inclusión en todos sus ámbitos y aquellos que generan una mirada crítica sobre la inclusión como proceso de exclusión (Slee, 2013).

En algunos países de Latinoamérica y el mundo la educación inclusiva atiende o hace referencia a las personas con discapacidad o niños con discapacidad, mientras que en otros países como Uruguay la educación inclusiva tiene un enfoque relacionado con los derechos fundamentales de los ciudadanos, derecho a los servicios de

bienestar y salud. Otro aspecto que se debate a nivel mundial hace referencia al planteamiento de las barreras que se presentan en el desarrollo de la inclusión educativa, barreras de tipo social, económico, político y cultural. Lo que sucede en la actualidad es que los niños y niñas en condición de discapacidad pasan de una escuela especial a un aula regular, con la intención de ser incluidos, sin embargo, es el niño quién tiene que adaptarse a los procesos de la escuela, en últimas, al sistema educativo al cual ingresa.

Política pública de Inclusión educativa.

La Constitución Política de Colombia en sus artículos 13, 67, 44, 47 y muy especialmente, en la Ley 115 de 1994 en su artículo 46 dispone los derechos fundamentales de los niños, de la previsión, rehabilitación e integración social de las personas con discapacidad, con especial énfasis en derecho equitativo a la educación. “Una educación competitiva, que contribuye a cerrar brechas de inequidad, centrada en la Institución Educativa y en la que participa toda la Sociedad” (Ley 1618 de 2013, Art. 11, núm. 1, lit. b; Decreto Número 1421 de 2017).

Las políticas públicas fungen como dispositivos políticos y administrativos en situaciones que se consideran socialmente relevantes por problemáticas y con necesidad de intervención inmediata por parte del Estado. Se hacen públicas para percibir la adhesión de la comunidad o de un espacio social particular. En esta investigación ese espacio corresponde al derecho fundamental del acceso equitativo a la educación y, en sentido más estricto, en el ámbito de la educación inclusiva. Como proceso integrador de decisiones, de acciones, pero, sobre todo, de acuerdos.

La política pública permite cambiar, mantener o modificar prácticas (Velásquez,

2009). La anterior sería la definición descriptiva, pero para que ésta aspire al ámbito de la universalización, necesita traducirse a la definición normativa. De modo que, las prácticas pedagógicas y las experiencias de los estudiantes con discapacidad, fueron abordadas desde las políticas públicas internacionales y su repercusión a las instancias nacionales, regionales y locales.

Las políticas públicas en educación inclusiva están orientadas a prevenir situaciones problemáticas y están inspiradas en el compromiso de mejora en procura de resultados alineados con los objetivos a alcanzar. Son muchos los aspectos por conocer, reconocer y abordar con profundidad para materializar la mejora en las comunidades y grupos humanos de personas con necesidades educativas específicas. Para ir avanzando, se empieza a dignificar los momentos de cristalización de las relaciones de fuerzas entre los distintos agentes inmiscuidos en el desarrollo y el proceso de la problemática, quienes apoyan la definición de los enfoques descriptivos y normativos. Es decir, todo intento por construir lineamientos curriculares para el desarrollo de capacidades también señala las posibles transformaciones de las políticas públicas, para que éstas se adecuen a los contextos y actores definidos por sus geografías y condiciones de accesibilidad a los instrumentos propios de la educación para todos, y, especialmente, para quienes han sido tradicionalmente excluidos por sus discapacidades bien físicas o cognitivas.

Se cuenta con la posibilidad de los escenarios modernos se transformen y actúen antes que la ley cambie. La realidad cambia, entonces por derecho, la ley también, luego del diseño de lineamientos curriculares para materializar las políticas públicas puede hacerse sin esperar a que la ley cambie, desde la adopción de los

nuevos lineamientos se puede persuadir la interpretación jurídica.

Sin lugar a duda, las responsabilidades del Ministerio de Educación Nacional y las responsabilidades de las secretarías de educación, departamentales y municipales, no pueden desatenderse: un corte en el suministro de estas dependencias significa la intermitencia y no materialización de los lineamientos curriculares para afrontar las experiencias en la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad. También tiene su responsabilidad los establecimientos educativos privados y la sociedad en general, y cómo no, los docentes de aula y de apoyo quienes son los responsables de erigir las actas y de consignar las narrativas de las situaciones particulares mediante un informe anual de competencias o de procesos pedagógicos, la historia escolar, los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI) y la creación de programas interseccionales orientados a la minimización de la discriminación, la segregación y la exclusión de todo tipo. En ello también juega un rol importante el compromiso de las familias y la apuesta de implementación de planes por sugerencia de los actores involucrados en el esquema de la dignificación de la educación para personas con discapacidad.

Marco conceptual categorial

El marco conceptual o categorial de la investigación tiene como referente las tres categorías centrales que orientan el trabajo metodológico: las capacidades, la práctica pedagógica y el currículo. A continuación, se presenta la siguiente matriz categorial con el fin de orientar desde que enfoque se trabaja cada una de ellas. (Ver Tabla 4)

Tabla 4.

Conceptos y categorías de la investigación.

Categorías	Conceptos	Ejes temáticos
Capacidades	Proceso de desarrollo humano que puede realizar un estudiante de acuerdo con las capacidades intrínsecas y extrínsecas que ha desarrollado en relación con el otro y con el entorno político, cultural y económico que habita. Que potencie una vida digna, democrática, con una profunda sensibilidad por el otro, en cuanto a que desarrolle sus emociones y sepa convivir como ciudadano del mundo.	*Salud corporal *Integridad física *los sentidos, la imaginación y el pensamiento *Las emociones *La afiliación *El juego
Categorías	Conceptos	Ejes temáticos
Currículo	Creación de escenarios, espacios, momentos de interacción a través del cual se orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje, para formar seres humanos con pensamiento crítico, creativo, capaces de dialogar con el otro y con su entorno.	*Currículo prescrito *Currículo moldeado *Currículo en acción (DBA), decretos, consejo académico, consejo directivo, planes de estudio, escuela de padres, guías, libros de texto)
Practica pedagógica	Acciones y mediaciones realizadas por el maestro para potenciar el aprendizaje a través del desarrollo humano en relación con el otro.	*Didáctica *Evaluación *Formación docente

Nota: El cuadro muestra la síntesis de las categorías y los conceptos que se trabajan dentro de la investigación. Elaboración propia.

Perspectiva Metodológica

Paradigma de la Investigación Cualitativa

Para fundamentar las bases metodológicas de la presente investigación, se tuvo en cuenta la coherencia del objetivo central y los específicos, al dar participación a los diferentes actores educativos como estudiantes, padres de familia, directivos y comunidad educativa en general. Para tal fin fue indispensable emplear el paradigma cualitativo, que orienta el estudio desde las vivencias sentidas de cada uno de los participantes, con el ánimo de comprender cuáles son sus vivencias, sus preocupaciones, sus comprensiones, sus creencias respecto a la educación inclusiva.

Este paradigma permite al investigador hacer parte de la investigación para comprender de primera mano cuáles son las realidades que suscitan desde las diferentes experiencias de quienes intervienen en el proceso. La investigación cualitativa se asume desde los procesos inductivos debido a que parte desde la subjetividad propia de los participantes, para poder explicar de forma interpretativa y crítica la realidad.

Figura 10.

Metodología de Investigación.



Nota: Elaboración propia

En este paradigma el investigador asume una postura epistemológica desde la perspectiva sistémica que implica interpretar un todo desde sus partes, es decir, el investigador tiene en cuenta cada una de las partes de la investigación para llegar a comprender el todo. En esta investigación el sistema se comprende desde las prácticas pedagógicas, el currículo y las capacidades analizadas a partir de una postura socio crítica de la realidad. Estos procesos surgen a partir del dialogo profundo, de la interacción entre los diferentes actores educativos, lo cual permite evidenciar sentimientos, sentires, emociones, posturas críticas, que se develan en los procesos de triangulación. Esta visión sistémica permite, además comprender la interrelación entre cada uno de los elementos de análisis.

En este proceso investigativo, se conforman las categorías a priori, así como las categorías emergentes que subyacen de los datos emanados de las fuentes primarias. Estas categorías permiten, a través de la triangulación de datos, comprender el fenómeno que se pretende investigar, el cual tiene que ver con develar la realidad de las prácticas inclusivas, las relaciones entre el currículo y el desarrollo de capacidades; así a partir del análisis crítico de esta realidad, poder construir lineamientos que aporten al mejoramiento continuo de las prácticas inclusivas y la construcción de una política educativa inclusiva, tanto a nivel institucional, como a nivel local y global.

Este paradigma tiene un fundamento netamente humanista en el sentido de comprender la realidad social como un constructor de interacciones y dinámicas percibidas como objetivos cognoscibles para todos los participantes en la interacción social. De allí su carácter orientado a los descubrimientos, la exploración, la expansión, la descripción y la inducción de conocimientos sobre la realidad. En el caso de esta

investigación, de la realidad entorno a la aplicación curricular en estudiantes con discapacidad.

Enfoque Sociocrítico

El enfoque socio-crítico de investigación pretende superar el tema de la neutralidad planteada en el positivismo sumergiéndose en una metodología dialógica transformadora. Este enfoque implica una nueva visión de ciencia y hombre pues es más allá que un proceso con diferentes etapas, debido a que parte de la necesidad de poder de los agentes del cambio lo cual trae consigo, una consciencia de la posibilidad de conflictos en el proceso investigativo, en este sentido los agentes no son sujetos pasivos de los cuales se obtiene información, son sujetos que construyen información.

Más allá de explicar un fenómeno, este enfoque tiene un compromiso con la acción y la transformación, así como con el valor del conflicto en las relaciones sociales. Es por ello que para Carr y Kemmis (1988), el enfoque socio-crítico busca la transformación de la realidad a partir del cambio de mentalidad de los educadores y teóricos formando parte de una sola labor.

De acuerdo con Marín, J. (2018)

El enfoque sociocrítico, se sustenta en el diálogo, a fin de profundizar en principios democráticos y generar una verdadera igualdad de oportunidades. (...) la pedagogía crítica debe incitar a estudiantes y docentes a desafiar las creencias y prácticas que se les imparten para lograr que se cuestionen ellos mismos, como miembros de un proceso social. De esta manera, recuperarán la confianza en la acción humana para vivir en paz, respeto y solidaridad mutua y transformar la realidad y el mundo que habitan (p. 158)

Método Investigación Acción

Para el diseño de lineamientos curriculares que desarrollen capacidades en estudiantes con discapacidad se hace propicio una metodología de investigación – acción debido a que permite una comprensión racional de la práctica a través de la reflexión sistemática sobre la acción en los implicados (Carr y Kemmis, 1988). Este tipo de investigación también denominado espiral autorreflexivo, Bisquerra (1989), incluye la planificación, la acción, la observación y la reflexión, lo cual involucra al maestro como investigador de su propia práctica, lo que le permite tener una visión más compleja de la realidad que viven los participantes de la investigación. Esta comprensión de la práctica revelará principios y lineamientos que permitan el mayor desarrollo de capacidades en estudiantes con discapacidad a través de procedimientos, técnicas e instrumentos coherentes con la visión onto-epistémica que se asume.

Al ser la investigación-acción una búsqueda introspectiva colectiva, (Carr y Kemmis, 1988), posibilita mejorar la racionalidad y justicia de las prácticas educativas en estudiantes con discapacidad, además la comprensión de las prácticas y los ambientes donde se desarrollan la aplicación curricular. Se plantea desarrollar esta investigación en fases tres fases, recopilación documental, diseño de la investigación, ejecución del plan, análisis de los resultados y diseño de lineamientos. Con la investigación-acción se pretende una dialéctica entre la teoría curricular y los hechos de prácticas pedagógicas permitiendo la expansión del conocimiento sobre el alcance del currículo en el desarrollo de capacidades, generando la posibilidad del diseño de

lineamientos curriculares que impacten sobre la dignidad de los estudiantes con discapacidad.

Finalmente, tanto la teoría crítica como la investigación-acción, se enmarcan en el paradigma cualitativo de investigación el cual aborda problemáticas que no pueden explicarse ni comprenderse en toda su existencia desde la medición de la cuantificación como los fenómenos educativos que se abordan en esta investigación.

Plan de Acción de la Investigación

Las fases de la investigación se estructuran de acuerdo con los objetivos planteados en la investigación en una matriz de vaciamiento, en la siguiente tabla se presenta en la primera columna los objetivos de la investigación, en la segunda columna se presentan las fases a desarrollar y finalmente los instrumentos acordes a los procesos de sistematización.

Tabla 5.

Matriz de vaciamiento y plan de acción.

Objetivos y fases proyectadas	Acciones a desarrollar	Instrumentos y proceso de sistematización
Fase 1: Identificar capacidades desde el enfoque de desarrollo humano de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE).	Recopilación documental	Matriz de análisis de artículos de investigación. La selección de la muestra se realiza por conveniencia.
	Selección de los estudiantes con NEE, maestros, directivos y padres de familia población de estudio. Diligenciamiento y firma del consentimiento informado.	Consentimiento informado.
Fase 2: Caracterizar el currículo y la práctica pedagógica que se implementa en la población de niños y niñas con discapacidad desde la mirada de la política pública.	Elaboración e ejecución de la entrevista semiestructurada.	Entrevista semiestructurada: protocolo de la entrevista. Transcripción de la entrevista.
	Reuniones con maestros. Desarrollo del grupo focal, entrevistas y cuestionario. Identificación de categorías y análisis de la información. Revisión de datos. Organización de la información. Matriz de análisis de datos. Organización de hallazgos y análisis de resultados.	Grupo focal: Guion y protocolo del grupo focal, entrevista y cuestionario. Transcripción del grupo focal, entrevista y cuestionario. Matriz de análisis. Transcripción de entrevistas, grupo focal y encuesta. Capítulo de análisis de resultados.

Objetivos y fases proyectadas	Acciones a desarrollar	Instrumentos y proceso de sistematización
Fase 3: Determinar elementos teóricos que aporten a una educación para el desarrollo de capacidades.	Sistematización de la información.	Transcripción de datos a través de matrices. Revisión de datos. Organización de la información.
	Construcción de los lineamientos curriculares.	Construcción de lineamientos curriculares
	Socialización de la propuesta a los actores educativos. Validación de la propuesta.	Elaboración del capítulo 4 para la tesis doctoral.

Nota: Matriz de vaciamiento en el proceso de investigación. Elaboración propia.

Fases de la Investigación

La investigación se divide en tres fases, la primera fase tiene como objetivo seleccionar los participantes de la investigación, establecer las capacidades de los estudiantes y diseñar los instrumentos de la investigación. La segunda fase busca obtener información sobre los currículos, su aplicación mediante las prácticas pedagógicas en el aula con estudiantes con discapacidad a través de la aplicación de los instrumentos. La tercera fase busca analizar la información recopilada en la fase previa y diseñar los lineamientos curriculares.

Primera fase: recopilación documental y diseño de la investigación. Abarca la selección del tema de investigación y su delimitación teórico conceptual, la revisión de artículos de investigación, informes de instituciones multilaterales, libros, tesis de grado, documentos oficiales y legislaciones nacionales sobre currículo, capacidades y educación inclusiva los cuales se clasificaron y sistematizaron para poder sustentar teóricamente la presente investigación. Se seleccionó la población y participantes; se diseñaron los instrumentos de recolección de datos, técnicas y procedimientos a partir de la revisión de referentes teóricos sobre el tema de capacidades e impacto de

currículos en el aula. Se elaboró la matriz de vaciamiento y plan de ejecución, además de determinar la población, con la cual se aplicaron los instrumentos técnicas y procedimientos de acuerdo con los objetivos de investigación.

Segunda fase: ejecución del plan. Puesta en marcha el plan diseñado evaluando a través de procesos y mecanismos de supervisión que permitan revisar la efectividad del plan, su ejecución y adaptación en la medida en que se avanza con la indagación. Los resultados obtenidos de instrumentos, técnicas y procedimientos se sistematizaron, categorizaron y analizaron generando matrices y esquemas de trabajo, para este proceso se contó con el apoyo del software Atlas Ti.

Tercera fase: Diseño de los lineamientos curriculares. A partir de lo recopilado teóricamente en la fase de documentación y a partir de los hallazgos y resultados obtenidos de las fases anteriores se diseñarán lineamientos curriculares que desarrollen capacidades en estudiantes con discapacidad.

Desarrollo del plan de acción

Para el desarrollo del plan de acción se mencionan los siguientes aspectos relevantes que se tuvieron en cuenta en el desarrollo de la tesis. Para la selección de la población educativa, se realizó el proceso por conveniencia, se seleccionaron las cuatro instituciones públicas del municipio de los Santos Santander. Para la selección de los estudiantes, se tuvieron en cuenta criterios como: estudiantes que tengan alguna condición de discapacidad, registrados en el SIMAT, (sistema de matrícula) y que además tuvieran disponibilidad para participar en la investigación junto con sus padres. Respecto a los maestros se tuvo como criterio que realizara su práctica pedagógica con estudiantes con discapacidad.

En cuanto al análisis de datos se empleó el software de Atlas ti, para el análisis de los datos cualitativos. Esta información fue puesta en diálogo con las teorías mencionadas en el marco teórico con el objetivo de establecer posturas epistemológicas, entre las categorías a priori y emergentes, de acuerdo con la matriz de análisis. Los actores educativos, participaron en la validación de los resultados de la investigación, verificando si correspondía o no a la realidad de sus vivencias. A continuación, se presenta el cronograma que muestra el plan de acción de acuerdo con los tiempos establecidos. (Ver Tabla 6)

Es importante resaltar que en el marco del COVID 19, se hizo necesario emplear algunas herramientas virtuales que posibilitaron la recopilación de datos. Para ello se empleó la videoconferencia por Meet para realizar los grupos focales, los cuales quedaron grabados en la plataforma Google. Así como los formularios de Google para desarrollar el cuestionario. Esto permitió reconocer algunos escenarios virtuales en el desarrollo de la investigación.

Tabla 6.

Cronograma de investigación

Cronograma para el desarrollo de la investigación				
Acciones / Tiempo	2021		2022	
	1º Semestre	2º Semestre	1º Semestre	2º Semestre
Construcción y ajustes a la propuesta de investigación.				
Socialización de candidatura.				
Selección de la población objeto de estudio.				
Diseño de instrumentos.				
Recolección de la información.				
Escritura del informe.				
Socialización de los resultados.				
Informe final.				

Técnicas e Instrumentos

Para el desarrollo de los instrumentos, se tuvo en cuenta los objetivos y participantes de la investigación, además del paradigma cualitativo en el cual se enmarca el proceso de estudio. Se elaboraron tres instrumentos que responden a los protocolos de grupo focal, entrevista semiestructurada, encuesta e identificación de capacidades y cuestionario a estudiantes sobre las capacidades. (Ver Anexo B) Los cuales están contemplados en las fases de la investigación y la matriz de vaciamiento. Es importante mencionar que los instrumentos fueron validados por pares académicos quienes, a través de una rúbrica de validación, establecieron los valores y aportes a los instrumentos.

El trabajo con los estudiantes se realizó a partir de las visitas domiciliarias a las casas de los estudiantes a quienes sus padres aprobaron la participación en la investigación, puesto que, debido a la pandemia, la mayoría de los estudiantes con discapacidad se encontraban en aislamiento en sus casas, muy pocos recibían clases en la alternancia la cual inicio a finales del año 2021. Además de este cuestionario, se realizó observación directa de las viviendas, de la relación de los niños, niñas y jóvenes con sus familiares, del contexto y situación socioeconómica en la cual se desarrollan los estudiantes. Se tuvieron en cuenta aspectos mencionados en el marco teórico relacionados con la salud corporal, la integridad física, los sentidos, la imaginación y el pensamiento, además de las emociones en cuanto a la capacidad de poder establecer vínculos afectivos con sus familiares y amigos, la afiliación en cuanto a que pueda convivir con otros y recibir un trato digno, así como la capacidad de disfrutar y reír a través del juego.

Se desarrolló el grupo focal con los maestros con el objetivo de ir estructurando posturas, sentimientos e ideas respecto a cómo está caracterizada la práctica pedagógica y el currículo, además de identificar las tensiones que se presentan frente a la política de inclusión educativa y las ideas que tienen sobre el desarrollo de capacidades. (Ver Anexo C) En este espacio se dio lugar a que los maestros mencionaran sus experiencias respecto al trabajo con estudiantes en condición de discapacidad, sus dificultades, retos y oportunidades, además de plantear propuestas en cuanto a cómo se fortalecería la educación inclusiva desde la Teoría de Desarrollo Humano. Los resultados aportaron a la construcción de los lineamientos curriculares propuestos en esta investigación.

En este proceso se realizó una encuesta con 39 preguntas, los participantes podían resolverla de acuerdo con las posibilidades de tiempo, debido a que se desarrolló online, a través de la herramienta tecnológica Google formularios. (Ver Anexo D) A partir de los resultados de la encuesta se pudo diseñar la entrevista semiestructurada a realizar con los maestros.

Validación de instrumentos

Los instrumentos fueron validados por los pares académicos en el proceso del círculo de tesis orientado por el director de esta investigación, en conjunto con el grupo de candidatos a doctores, quienes realizaron el ejercicio de validar los instrumentos de acuerdo con una rúbrica diseñada en Excel.

Esta rúbrica contiene los siguientes criterios: precisión conceptual: existe correspondencia entre la pregunta y la categoría; grado de pertinencia: la pregunta es adecuada y oportuna; comprensión: la pregunta es entendible para el contexto del

entrevistado; coherencia interna: indica que todos los elementos y partes de la pregunta se relacionan entre sí sin contradicciones; la pregunta corresponde con los objetivos de la tesis. Cada ítem se valoró en una escala de 1 a 4, siendo uno el valor mínimo y 4 el mayor valor. Este procedimiento se realizó con cada una de las preguntas, las cuales estaban organizadas por categorías y subcategorías en una tabla Excel. (Ver Tabla 7)

Tabla 7.

Rúbrica de validación de los instrumentos.

Categorías	Preguntas seleccionadas					
		Correspondencia	Escritura	Saben/o no	Seño	Objetivos de la tesis
DISCAPACIDAD	1. ¿Cuando ingresa un estudiante con discapacidad a la institución lo primero que se realiza es?					
	a. Reunión con los docentes del grupo para dialogar sobre el proceso y caracterización del estudiante con discapacidad					
	b. Reunión con los padres de familia para conocer la situación del estudiante					
	c. El estudiante ingresa al aula y no se cuenta con apoyo u orientación					
	2. ¿Qué sintió cuando se enteró que tendría un estudiante con discapacidad en el aula?					
	a. Resignación					
	b. Temor					
	c. Satisfacción					
	d. Preocupación					
	e. Deseo de asumir el reto					
	3. ¿Sobre la atención del estudiante con discapacidad ¿Con cuál de estos criterios, usted se identifica más?					
	a. Los estudiantes con discapacidad pueden y deben ser atendidos preferiblemente en los colegios regulares					
	b. Los estudiantes con discapacidad deben ser atendidos en las instituciones de educación especial					
	c. Los estudiantes con discapacidad deben ser atendidos en los colegios regulares con apoyos interinstitucionales (fonoaudiólogo, terapeuta,					
	4. ¿Cuáles son las principales necesidades de formación de los maestros?					
	a. Formación sobre los diferentes tipos de discapacidad					
	b. Formación sobre metodología y didáctica					
	c. Formación sobre evaluación					
	e otro					

Población y participantes

Población

La investigación se desarrolló en el municipio de los Santos, departamento de Santander. Participaron las cuatro instituciones oficiales del municipio. La población y los participantes fueron seleccionadas por conveniencia, esto debido a que la investigadora labora en la región por más de quince años como maestra. Esta población se caracteriza por ser una región semirural, debido a que se ha convertido en

un sector de descanso para los habitantes de los municipios aledaños como Piedecuesta, Floridablanca y Bucaramanga.

Las familias por lo general laboran en la siembra de cultivos como nopal, lulo, cítricos y piña, además de trabajar en las empresas avícolas que se encuentran en la región y realizar oficios de aseo, además de mantenimiento a las casas campestres del sector. Respecto a la movilidad, las familias son fluctuantes, continuamente se trasladan de domicilio, ya sea porque la empresa los traslada o por dificultades económicas y requieren buscar nuevas oportunidades. La mesa de los Santos es un municipio turístico debido a que se encuentra el complejo turístico del cañón del Chicamocha, catalogado como una de las maravillas del mundo. En este sector laboran varias familias, como empleadas de los locales comerciales. Otro de los lugares turísticos es el mercado campesino, único a nivel de Suramérica por su arquitectura en techos de plantas vivas y su estructura elaborada en tapia pisada.

En el Municipio laboran 4 rectores, 5 coordinadoras y aproximadamente 180 maestros entre las cuatro instituciones, 2 psicólogas y una maestra de apoyo. En la investigación participaron: 4 Instituciones, 14 docentes, 4 directivos y 12 padres de familia de los estudiantes antes mencionados. (Ver Tabla 8)

Tabla 8.

Sedes educativas a nivel municipal.

Institución educativa	Ubicación	Oferta educativa	Nivel educativo	Zona
Colegio Integrado Mesa de Jeridas	Km 20 vía los Santos	Jornada mañana y nocturna para adultos	De preescolar a grado 11°	Rural
Colegio Integrado Los Santos	Centro urbano	Jornada mañana	De preescolar a grado 11°	Urbana

Institución educativa	Ubicación	Oferta educativa	Nivel educativo	Zona
Institución educativa la Fuente	Sector la Fuente	Jornada mañana	De preescolar a grado 11°	Rural
Institución Educativa la Laguna	Sector la Laguna	Jornada mañana y nocturna para adultos	De preescolar a grado 11°	Rural

Participantes

Para la selección de los participantes se optó por el método no probabilístico de muestreo por conveniencia, participaron 12 estudiantes de las diferentes escuelas. (Ver Tabla 9)

Tabla 9.

Población participante.

Colegios	Docentes	Directivos	Estudiantes	Familiares
Colegio Integrado Mesa de Jeridas	4	1	8	8
Institución Educativa la Fuente	4	1	2	2
Colegio Integrado Los Santos	3	1	1	1
Institución Educativa la Laguna	3	1	1	1
Total, participantes	14	4	12	12

Los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección de los participantes son los siguientes: docentes que hayan trabajado con estudiantes con discapacidad, estudiantes reportados en el sistema de matrícula con discapacidad, padres de familia de los estudiantes, además de la disposición para participar de la investigación. En la Tabla 10, se muestra el número total de participantes de la investigación, como sus aspectos generales.

Tabla 10.

Estudiantes participantes con Diagnóstico

Número asignado a Estudiantes	Edad	Grado	Diagnóstico	Descripción u observación	Discapacidad
1	6	Segundo	Hipoacusia severa	Implante coclear en ambos oídos, 2020	Auditiva
2	9	Primero	Epandinoma maxi papilar Nivel 1	Tumor de la médula espinal	Física
3	9	Quinto	Síndrome de Rubinstein Taybi	Trastorno en el lenguaje expresivo, retraso mental leve con deterioro en el comportamiento.	Cognitiva
4	11	Sexto	Trastorno del lenguaje expresivo	Omite palabras al hablar y al escribir	Intelectual
5	13	Noveno	Trastorno del lenguaje expresivo.	Omite palabras al hablar y escribir	Intelectual
6	13	Octavo	Disminución visual	Afectación de la córnea	Visual
7	13	Octavo	Disminución visual	Miopía	Visual
8	14	Séptimo	Hipotiroidismo congénito	Retardo moderado	Cognitiva
9	14	Octavo	Disminución visual	Estrabismo	Visual
10	16	Séptimo	Epilepsia	Síndromes epilépticos idiopáticos	Psicosocial mental
11	17	Octavo	Osteogénesis imperfecta	Cirugía en ambos fémures. Enero 2022	Múltiple
12	18	11	Tartamudez y disfemia	Ha recibido muy pocas terapias	Intelectual

Hallazgos y Análisis de Resultados

A continuación, se presentan los hallazgos y resultados que reflejan los lineamientos curriculares, la práctica pedagógica y el desarrollo de capacidades humanas implementados en las aulas del Municipio de Los Santos con los estudiantes en condición de discapacidad, lo anterior se propone fruto del análisis crítico de la información recolectada, la cual se configura desde las categorías de la investigación, como son las capacidades desde la perspectiva de desarrollo humano, el currículo, la práctica pedagógica. Este proceso se articula gracias al diálogo, a las experiencias vividas entre los participantes, el investigador y la teoría, después de categorizar y analizar, a la luz de los objetivos de la investigación.

Este capítulo presenta el análisis crítico de las categorías y subcategorías producto de los hallazgos. La categoría sobre las capacidades de los estudiantes implicó realizar un cuestionario que indagara sobre capacidades de bienestar emocional, de participación social, cognitivas, de comunicación, adaptativas y de autodirección, así mismo se entrevistó a los estudiantes y sus familias para indagar sobre los aspectos de salud, el trabajo pedagógico de los estudiantes en el aula escolar, todo lo anterior con el fin de identificar las capacidades que tienen los estudiantes con discapacidad, desde el enfoque de desarrollo humano.

El objetivo principal de identificar las capacidades de los estudiantes tiene que ver con develar las capacidades que los estudiantes han desarrollado, así como las que están en proceso de lograr y las que no se han logrado. Tener una mirada más compleja de las capacidades que tienen los estudiantes con discapacidad, permitirá

establecer lineamientos curriculares que aporten al proceso pedagógico de los niños y niñas con discapacidad, desde la Teoría de Desarrollo Humano, además de adecuar el currículo con base a las necesidades que se evidencien en la valoración, con el fin de orientar a través de los lineamientos, a maestros, padres de familia y estudiantes en las capacidades que se pueden desarrollar tanto en las aulas escolares como en el hogar.

Para efectos de codificación se le asignó a cada uno de los participantes de la investigación una letra y un número, así los estudiantes tendrán el código de e1, e2, padres de familia, f1, f2, para los maestros, m1, m2; directivos d1, d2 y así sucesivamente con todos los participantes, esto con el fin de poder referenciar los hallazgos encontrados. (Ver Tabla 11)

Tabla 11.

Códigos de los participantes de la investigación.

Instrumentos	Participante de la investigación	Código asignado
Cuestionario	Estudiante	e1,e2,e3,e4,e5,e6,e7,e8,e9,e10,e11,e12
Entrevista	Padres de familia	f1, f2, f3, f4, f5, f6, f7, f8, f9, f10, f11, f12
Grupo focal	Maestros	m1,m2,m3,m4,m5,m6,m7,m8,m9,m10,m11,m12,m13,m14
Encuesta	Directivos	d1,d2,d3,d4

En la Tabla 12, se presenta la matriz general del estudio y el análisis de los datos de las capacidades valoradas en los estudiantes con discapacidad, desde la perspectiva de Nusbaum (2012), se emplearon seis capacidades que fueron sintetizadas y valoradas desde las capacidades cognitivas y de comunicación, de participación social, de bienestar emocional, además de las adaptativas y de autodirección. Además, en esta Tabla 12 se muestran las capacidades propuestas por

Nusbaum (2012) y las que se valoraron con relación a la teoría.

Los datos obtenidos de las entrevistas a las familias, estudiantes, cuestionario, además de la observación de la realidad de los hogares, señalan la satisfacción que sienten los padres de familia en cuanto a los logros sociales que han desarrollado sus hijos, al poder asistir a las instituciones escolares e interactuar con sus pares académicos, avances de tipo personal y social. No obstante, se identificaron algunas preocupaciones por parte de los padres de familia que afectan la calidad de vida como: acceder a los sistemas de salud, las implicaciones de tipo económico y emocional para sobrellevar los procesos médicos de sus hijos, además de la limitación de oportunidades para acceder a espacios de participación social, cultural, que permitan potenciar los procesos de autodeterminación, entendida como la capacidad de elegir y decidir por sí mismo.

Tabla 12.

Matriz general de análisis.

Categorías	Subcategorías	Proceso de análisis	Categoría Axial
Capacidades	1. Los sentidos, la imaginación y el pensamiento.	Capacidades cognitivas y de comunicación	La interacción con los pares permite avances de tipo personal y social.
	2. Las emociones, la salud corporal e integridad física.	Capacidades de bienestar emocional, adaptativas y de autodirección.	
	3. El juego y la filiación	Capacidades de participación	
Justicia curricular y política pública	1. Aceptación técnica	Diseño curricular desde la asignatura	El currículo como espacio de interacción, creación y participación, de acuerdo con el decreto 1421
	2. Teoría procesual	Planeación docente, organización, relación con el entorno, proyectos transversales en el desafío Jeridiano.	
	3. Teoría crítica	• Proyecto de vida. • Desarrollo socioafectivo. • Participación activa de la familia.	
Práctica pedagógica	1. Didáctica	• Metodología en el aula. • Ritmos de aprendizaje	La práctica pedagógica inclusiva exige potenciar el trabajo desde el encuentro, la familia y el desarrollo socioafectivo.
	2. Evaluación	• Evaluación sumativa • SIEE.	
	3. Formación docente	• Tercerización en la contratación. • Discontinuidad en los procesos. • Paciencia y empatía.	

Nota: Elaboración propia

Capacidades identificadas

El objetivo específico de identificar las capacidades de los estudiantes tiene que ver con develar las habilidades que los estudiantes han desarrollado, así como las que están en proceso de lograr y las que no se han logrado a partir del currículo implementado y las practicas pedagógicas en el aula.

En la Tabla 12, se presentó en breve lo organización de los datos de las capacidades valoradas en los estudiantes con discapacidad, desde la perspectiva de Nusbaum (2012), se emplearon seis capacidades que fueron sintetizadas y valoradas desde las capacidades cognitivas y de comunicación, de participación social, de bienestar emocional, además de las adaptativas y de autodirección. Además, en esta Tabla 12 se muestran las capacidades propuestas por Nusbaum (2012) y las que se valoraron con relación a la teoría.

Capacidades cognitivas y de comunicación

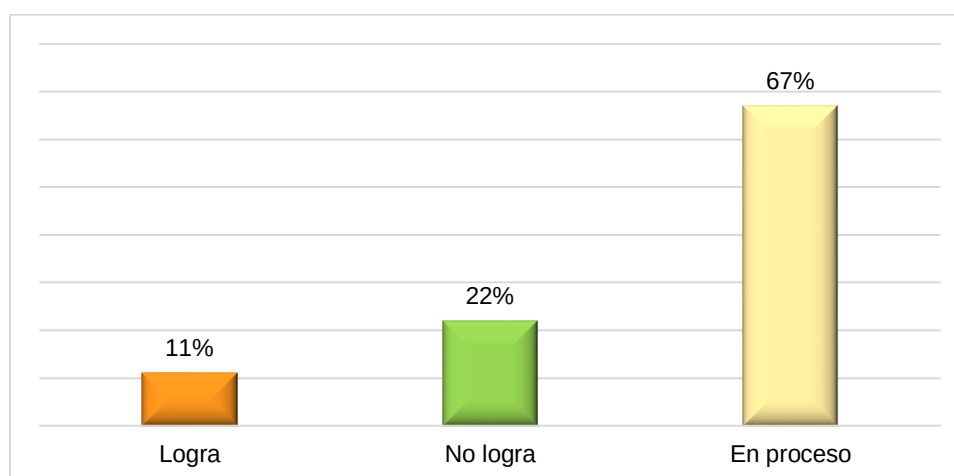
Se destacan en esta categoría dos aspectos fundamentales que tienen que ver con el proceso lectoescritor y el diálogo en el aula. En cuanto al primer aspecto el 83 % de los estudiantes están alfabetizados; sin embargo, tienen dificultad para comprender los textos largos, solo el 17 % lo logra (Figura 11). En el análisis etareo se revela que la mayoría de ellos han aprendido a leer y escribir después de 9 años, esta dificultad para comprender un texto complejo obstaculiza el desarrollo del aprendizaje de las diferentes áreas.

Esto genera desmotivación en los estudiantes debido a que se necesita más tiempo para la lectura, lo que va generando atrasos en los procesos académicos, incluso la perdida de varias áreas o del año escolar en los niveles de secundaria. De

los 12 estudiantes que participaron, 8 de ellos han tenido la experiencia de perder un año escolar. La pérdida de un año genera en los estudiantes sentimientos de tristeza y enojo. Se presentaron situaciones en que los estudiantes manifestaron pasar por una situación “horrible” por no ser capaces de entender las temáticas trabajadas (e8, e4). Algunos padres manifestaron “ha estado retraído, alejado, aislado, habla poco, casi no comparte” en familia. (Ver Figura 11)

Figura 11.

Comprende textos que lee.



Nota: Elaboración propia

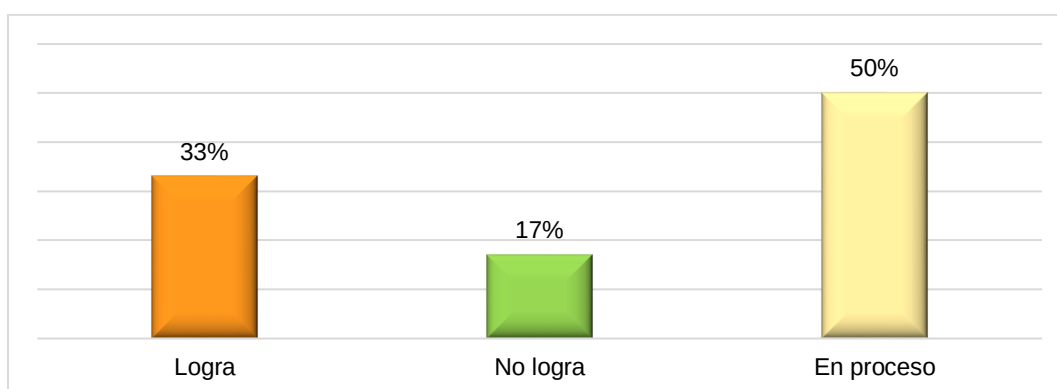
Estos procesos de lectoescritura limitan el desarrollo y la participación de los estudiantes en las actividades extraescolares debido a que se presenta temor y desconfianza por la falta de habilidades cognitivas que le permitan un mejor desempeño en el aspecto académico.

Asimismo, los procesos de escritura se ven afectados, desde varios aspectos, uno de ellos se refleja en que solo el 33% logra escribir textos largos (Figura 12). En esta población existe la dificultad para pronunciar las palabras debido a los diferentes

trastornos en el lenguaje expresivo, la discapacidad visual, auditiva, lo que lleva a producir textos desde aquella enunciación de fonemas, en ocasiones omitiendo palabras o agregando. Otro aspecto tiene que ver con la dificultad para acceder a las terapias de fonoaudiología necesarias para fortalecer la producción de los fonemas. Estos impedimentos para acceder a los sistemas de salud afectan el desarrollo de la oralidad de los estudiantes. (Ver Figura 12)

Figura 12.

Escribe textos largos.



Nota: Elaboración propia

La mayoría de los padres manifiesta inconformidad por las demoras en la asignación de las citas y en la autorización de las terapias, por otro lado, el alto costo económico para trasladarse desde el sector rural a la ciudad. En la Tabla 13, se presenta un reporte médico de uno de los estudiantes, con discapacidad visual. (Ver Tabla 13)

Lo anterior pone en evidencia los diferentes ámbitos del contexto sociocultural y económico que afectan la calidad de vida del estudiante, entre estos, el no contar con los recursos suficientes para trasladarse al centro de salud, así como la pérdida del año

escolar.

Otro aspecto tiene que ver con el acceso a los códigos de lenguaje para los estudiantes con discapacidad visual, es el sistema Braille. Tres de los participantes de la investigación requieren formación en lectura y escritura táctil, debido a que han perdido gran capacidad de su agudeza visual, lo cual les genera dificultad para realizar lectura de documentos. Por otra parte, el trabajo en el computador les genera agotamiento visual, lo que les dificulta realizar su proceso de aprendizaje en condiciones de equidad.

Tabla 13.

Diagnóstico clínico.

Diagnóstico	
Indicaciones generales	Paciente masculino de 11 años que ingresa a cita de valoración debido a posible dificultad atencional. Proviene de familia monoparental, conformada por su madre y sus hermanos de 13 y 7 años con quienes mantiene una adecuada relación. El paciente ingresa a consulta acompañado con su madre, quien refiere: "Lo mandan por acá porque tiene problemas visuales y la profesora me lo sienta atrás y él está forzando mucho la vista, tiene estrabismo en el ojo izquierdo y pues la vista la está perdiendo muy rápido, ha perdido 1 año, ya perdió quinto el año pasado y éste lo está repitiendo, los profesores no me dan del comportamiento de él, pero las notas siempre han sido bajitas, donde peor le va es en matemáticas, en español a veces le va un poco mal". Durante la consulta el paciente se muestra tranquilo y colaborador, mantiene contacto visual, se evidencia dificultad visual, el paciente refiere: "Matemáticas me va mal, y en español a veces también, y en inglés, no tengo peleas con compañeros ni profesores". Se reporta antecedente de violencia intrafamiliar, que en la actualidad no se vive por separación de los padres, la madre reporta denuncia en comisaría y protección de la Policía por esta situación. Niega conductas autolesivas, niega idea suicida o alucinaciones, niega antecedente psicológico o psiquiátrico.
Plan	• Se realiza valoración del caso encontrando gran dificultad visual, frente a lo cual la madre refiere tener seguimiento anualmente. • Debido al reporte de dificultades académicas, se envía remisión para valoración por terapia ocupacional. • Se establece cita de seguimiento en 2 meses, debido a dificultades para movilizarse desde el lugar de residencia del paciente.

Lo anterior debido a que las instituciones no cuentan con un profesional o

tiflólogo que apoye estos procesos de forma continua, por el contrario, la Gobernación de Santander contrata con alguna fundación que atienda estas necesidades por periodos cortos durante el año, por lo general estas contrataciones se realizan finalizando el año. En la Figura 13 se observa una estudiante capacitándose en sistema Braille.

Figura 13.

Padre de familia e hija en capacitación del sistema de lectura y escritura Braille.



Nota: Elaboración propia

Para mejorar las condiciones de igualdad y el acceso a una educación digna y de calidad, los estudiantes con discapacidad visual manifiestan la necesidad de obtener el Software Jaws, siglas en inglés que corresponde a *Job Access With Speech*, este lector de pantalla apoyaría a los estudiantes en sus clases cotidianas para evitar el desgaste ocular con la lectura de guías de letra pequeña y así realizar un menor esfuerzo al leer las guías en clase, debido a que cuando lo hacen terminan con dolor de cabeza o mareo.

Figura 14.

Estudiantes en capacitación del sistema de lectura y escritura Braille



Nota: Elaboración propia

A esta situación se suma la falta de experiencia de los maestros para poder asumir estos procesos, debido a que no cuentan con la formación necesaria para garantizar una educación acorde a las necesidades de los estudiantes. En la Figura 15, se observan las imágenes de los profesores en formación de braille con el tiflólogo.

Figura 15.

Maestras en capacitación del sistema de lectura y escritura Braille



Nota: Elaboración propia.

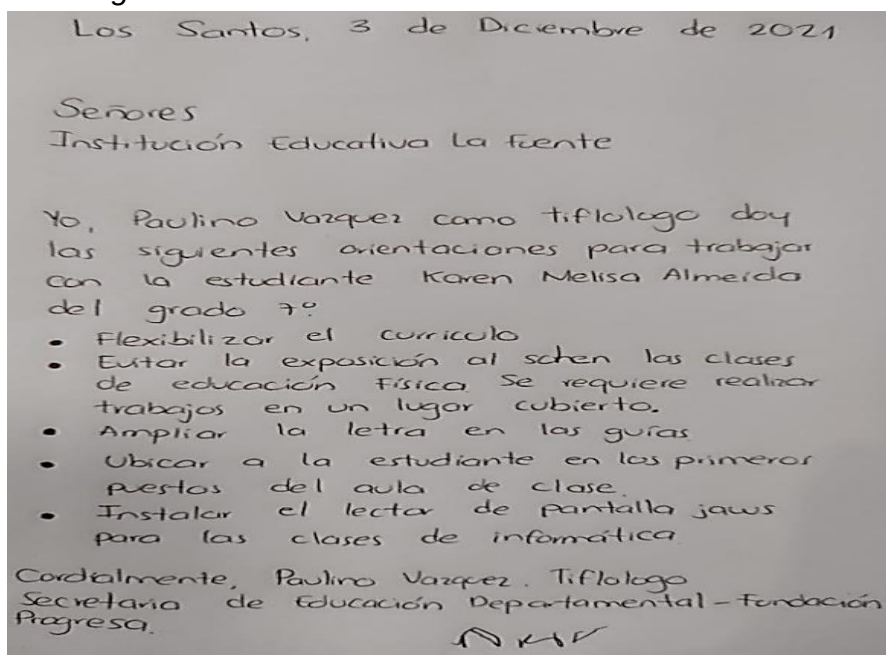
Estos procesos de formación se realizan esporádicamente en las instituciones que cuenten con estudiantes con discapacidad visual, sin embargo, no es un proceso continuo. Este proceso se realizó finalizando el año escolar 2021, donde el tiflólogo encargado dejó las orientaciones que se pueden observar en la Figura 16. (Ver Figura

16)

Para algunos autores la escritura es un código cultural que permite múltiples interacciones de tipo social y cultural, por ello el hecho de no potenciar estos procesos devela formas de exclusión en el mundo de las letras (Ortiz y Pérez, 2003). Es así como la escuela es el lugar propicio para desarrollar, desde escenarios significativos el desarrollo de la oralidad y la escritura.

Figura 16.

Orientaciones del tiflólogo



Nota: Vásquez, p. 2021.

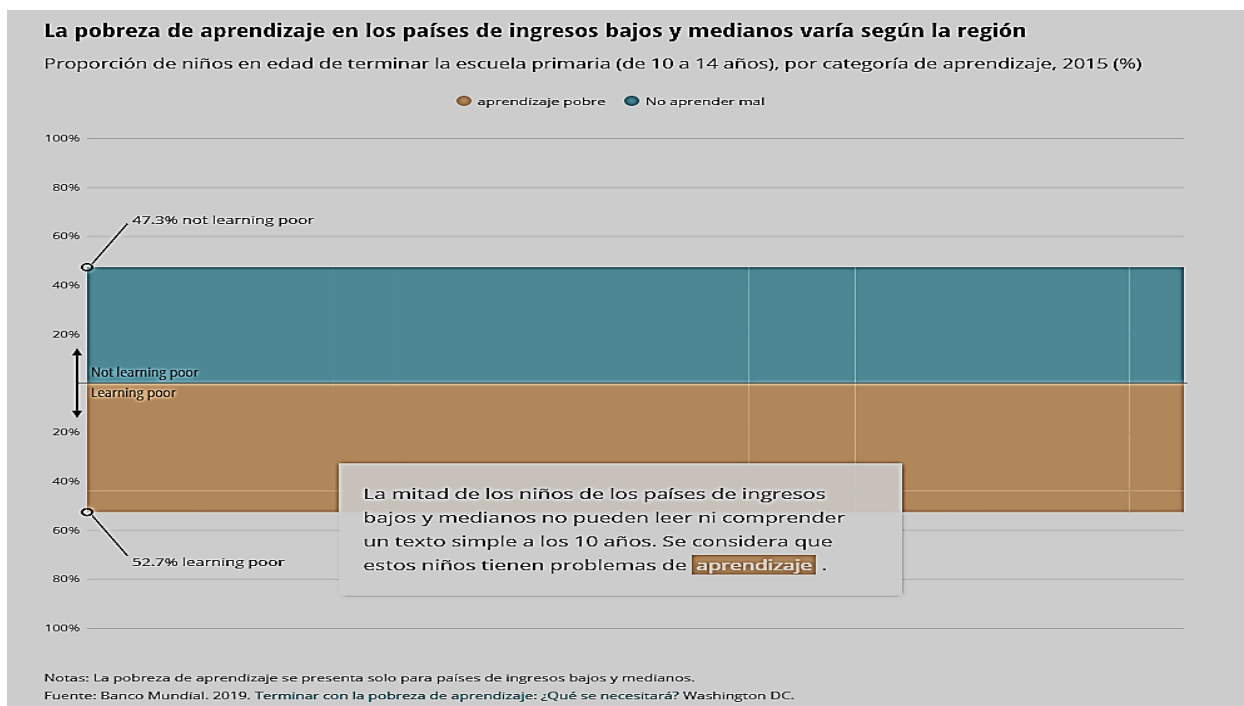
De acuerdo con el Banco Mundial a pesar de los esfuerzos para ampliar la cobertura a nivel mundial en términos de escolarización y alfabetización, los estudios realizados por el Instituto de Estadística de las Naciones Unidas (UIS), muestra como a nivel mundial, los países de ingresos bajos como los de América Latina, tienen dificultades en cuanto a que los estudiantes no logran los porcentajes mínimos

respecto a los procesos de lectura y la escritura. Esta problemática mundial, se observa a nivel nacional y regional. (Ver Figura 17)

Por ello es indispensable implementar en los proyectos curriculares los procesos de lectura y escritura como propuestas prioritarias en el marco de los diseños académicos para lograr disminuir poco a poco la brecha generacional que se presenta en el nivel educativo. Y de esta forma apoyar también a los estudiantes con necesidades específicas.

Figura 17.

La lectura y la escritura en los países de ingresos bajos.



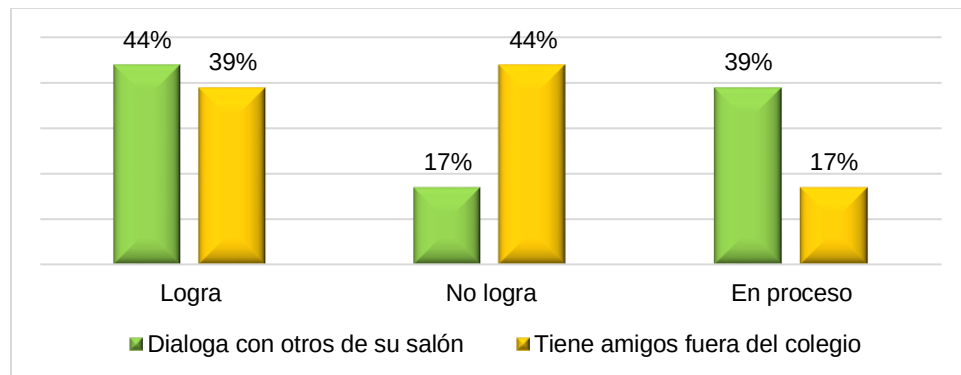
Nota: tomado de Banco Mundial (2019). Terminar con la pobreza de aprendizaje: ¿Qué se necesitará?

Otro aspecto a resaltar es la falta de diálogo en los espacios académicos, los estudiantes manifiestan que están en proceso para establecer diálogos con sus pares y profesores, esto se debe a varios factores, por una parte, a que en las aulas, la

mayoría de trabajos se realizan de forma individual y memorística, los trabajos en equipo son casuales, por ello la comunicación con los compañeros de clase se hace cada vez más difícil y se da en la mayoría de los casos en los entornos del recreo, lo que hace que solo el 39% de los estudiantes con discapacidad logre establecer diálogo con otros de su salón y solo el 17% logra establecer amistades fuera del colegio (Figura 18), reduciendo la posibilidad de la constitución de pares que puedan apoyar los procesos de inclusión y de aprendizaje de estos estudiantes, además que refleja bajas capacidades de socialización con otros.

Figura 18.

Niveles de socialización



Nota: Elaboración propia.

Estos espacios del aula son propicios para generar prácticas pedagógicas que propicien la interacción, el debate a partir de la realidad contextual y de las motivaciones que surgen en los estudiantes, de esta forma potenciaría el hecho de brindar a los estudiantes las oportunidades específicas para desarrollar la conversación en el sentido de interactuar desde sus saberes junto con sus compañeros de clase, en torno a un enfoque que prime la solución de problemas y supere la función monológica en el cual el maestro es quien tiene la verdad absoluta, además de dominar a través de

la catedra magistral los conocimientos sin dejar espacio a la interacción y al encuentro.

Finalmente, los estudiantes demostraron tener capacidad para la comunicación, la cual debe fortalecerse en los procesos de lectura y escritura, así como fomentar el diálogo entre los estudiantes que permita mejorar las interacciones entre todos los estudiantes, como la comprensión de los discursos que se generan en el ámbito académico.

Es importante resaltar que en el proceso investigativo se evidencia un mayor énfasis en los aspectos cognitivos desarrollado en las aulas escolares, desde la memorización y la mecanización de los aprendizajes, esto limita el desarrollo integral puesto que se trabaja esporádicamente los aspectos que tienen que ver con el desarrollo socioafectivo y emocional; por ello se hace más complejo fortalecer capacidades que tienen que ver con los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el bienestar emocional, así como la escritura, la lectura y los procesos dialógicos en el aula que garantice el acceso a estos procesos desde espacios que orienten un ambiente sano e interactivo.

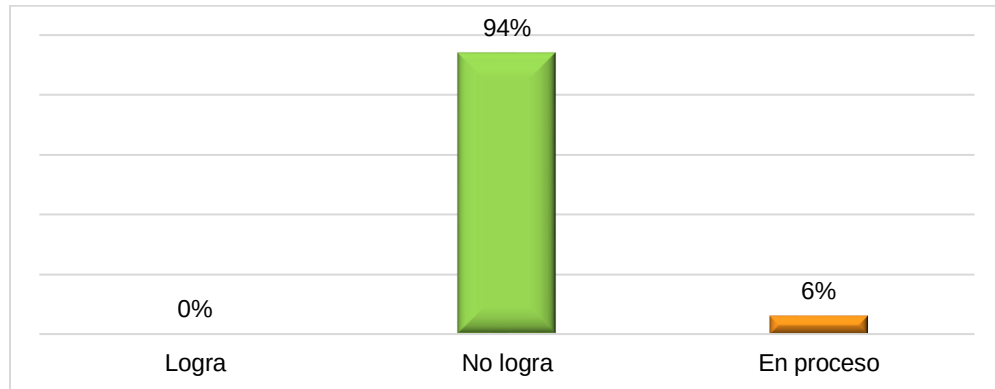
Capacidades de participación social

Los estudiantes lograron ser conscientes de los espacios de participación social que hay en las instituciones, los cuales se limitan al consejo estudiantil, además del descanso o recreo; en el aula surgen comités como el de aseo, cumpleaños, entre otros; sin embargo, se evidencia la carencia de espacios propicios para que los estudiantes logren participar. Los datos develan cómo el 94% de los estudiantes tienen dificultad para compartir con sus compañeros y realizar algún trabajo en equipo, debido en algunas ocasiones a su dificultad para comunicarse, lo cual limita la participación.

(Ver Figura 19)

Figura 19.

Participación escolar



Nota: Elaboración propia

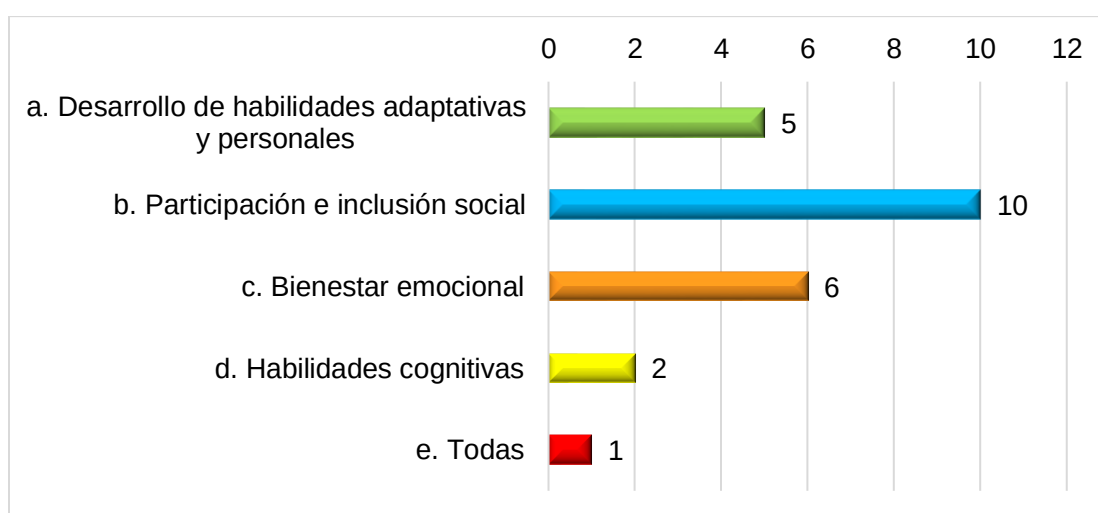
Al respecto varios investigadores muestran los bajos niveles de socialización que enfrentan los estudiantes con discapacidad en las aulas escolares, (Schaefer, *et. al.*, 2018; Carter, *et. al.* (2010). Lo anterior se precisa como una de las principales barreras que obstaculizan el óptimo desarrollo de la personalidad de los estudiantes con discapacidad, además de generar el bajo rendimiento académico, la escasez de amistades, la baja autoestima y la poca participación en los eventos escolares.

Las relaciones sociales son indispensables en todos los ámbitos de desarrollo del ser humano, en especial en los estudiantes con discapacidad, puesto que permiten mejorar la calidad de vida y el bienestar. Sin embargo, los estudiantes con discapacidades graves tienen dificultades para establecer este tipo de relaciones, en algunos casos, debido al desconocimiento por parte de los compañeros de clase respecto a las situaciones que caracterizan cada discapacidad, por otro lado, se presentan dificultades en los procesos de comunicación, lo cual hace más difícil la relación entre los pares.

De igual forma los maestros manifiestan su interés por potenciar las capacidades que tienen que ver con la participación social y el bienestar emocional, sin embargo, en la práctica son pocos los espacios que existen para promover estos procesos. La Figura 20 muestra la pregunta a los maestros sobre ¿Qué capacidades considera importantes desarrollar en los estudiantes con discapacidad? (Ver Figura 20)

Figura 20.

Capacidades importantes a desarrollar en los estudiantes con discapacidad-maestros



Nota: Elaboración propia

Existe la necesidad de transformar las prácticas educativas de los maestros, las cuales están inmersas en un modelo tradicional que controlan la capacidad creativa del maestro, subordinándolo a instrumentalizar el ejercicio pedagógico a través del entrenamiento de pruebas estandarizadas.

En oposición a este tipo de educación, se plantea la pedagogía dialógica como un elemento valioso en la creación de ambientes de aprendizaje que puedan ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento crítico. Por ello propone incluir el diálogo en la escuela orientado por maestros críticos e investigadores que se

comprometan a ir más allá de las pruebas estandarizadas, e incluir la pedagogía dialógica en las aulas de clase (Peña, 2009).

Asimismo, menciona la posibilidad de interrogarnos continuamente, es decir, adquirir el sentido de la duda y la interrogación, lo que para (Freire, 1970), se denomina curiosidad epistemológica. Lo cual le permite al niño o niña, descubrir su mundo a partir de sus necesidades e intereses.

Capacidades de bienestar emocional

En cuanto a esta categoría se encontró que los estudiantes manifiestan dificultad para expresar sus emociones, solo el 22% logra expresar sus emociones (Figura 21). Esta situación debido a que no se cuenta con los suficientes espacios que propicien el encuentro, el diálogo y la comunicación.

Tanto padres como estudiantes manifiestan tener pocos amigos en el colegio, en este caso es la familia quien cumple el papel de escuchar las dificultades y de apoyar las actividades académicas. Cuatro de los participantes de la investigación cuentan con un par de apoyo, en estos casos son sus propios hermanos, quienes están cursando el mismo grado. Esta posibilidad de contar con el apoyo en el aula de un ser tan cercano les brinda seguridad a los estudiantes y les permite mejorar sus relaciones interpersonales con sus compañeros de clase.

Estudios sobre la mediación entre pares evidencia la importancia que tiene para los estudiantes con discapacidad el poder establecer relaciones afectivas con sus pares, sentir un apoyo y tener la posibilidad de comunicar las dudas, experiencias, expectativas frente a su propia vida y respecto a la experiencia pedagógica (Biggs y Robison, 2022; Babb, *et. al.*, 2021). Otros estudios muestran cómo a través de las

mediaciones continuas entre pares permiten mejorar las interacciones entre los estudiantes y el desempeño académico (Moeyaert, *et. al.*, 2021; Rossetti y Keenan, 2018).

Sin embargo, para quienes no cuentan con este apoyo en la misma aula de clase, padecen en ocasiones sentimientos de soledad, miedo, rabia, angustia, tristeza, en varios aspectos que tienen que ver, con la pérdida del año escolar, con no poder entender las temáticas trabajadas desde las diferentes disciplinas académicas.

Uno de los participantes de la investigación con discapacidad múltiple, con dificultades para caminar, debía permanecer en la biblioteca, puesto que no podía subir escaleras, en una de las entrevistas manifiesta sus emociones respecto a su estancia en ese lugar, *“Había profesores que pasaban y pasaban tiempo conmigo, algunos me ayudaban con las tareas y otros me preguntaban si había comido y otros jugaban ajedrez. (...) Me sentía encerrada y a veces muy sola, porque no siempre podía ir con mis amigos, me sentía como alejada de los demás, aislada”* (e11), otro de los participantes mencionaba *“a veces trato de hablar y no me salen las palabras, (...) a veces no entiendo casi todas las materias, física, química, estoy con posibilidad de perder el año, me siento incómodo. Me afecta no poder continuar con mis compañeros el próximo año”* (e12).

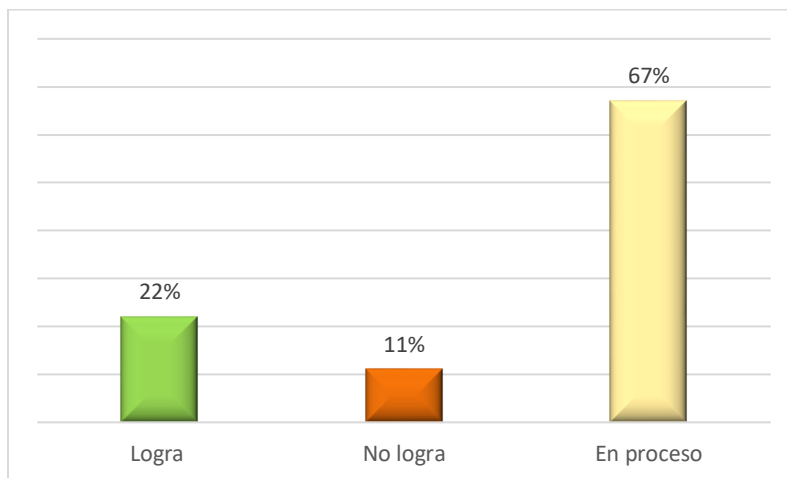
Los resultados de la investigación evidencian una mejoría en las relaciones de amistad, de los estudiantes que tenían un par que le ayudaba en las actividades académicas e incluso cuando compartían tiempo en los descansos, otra participante con discapacidad motora manifestaba su alegría al saber que contaba con una amiga quien la acompañaba hasta en los descansos, *“me caí y caí encima de una amiga que*

me sirvió de soporte para que no me lastimara mucho. Me tocaba subir para ir a “artística” (e11), lo mencionaba una estudiante con osteogénesis imperfecta o comúnmente denominado huesitos de cristal, respecto a su situación en el colegio.

Estas relaciones entre pares que surgieron en la investigación fueron relaciones de tipo natural, no hubo un acuerdo previo para que se conformarían los pares, estos se fueron develando a través de la investigación, con la observación participante y la entrevista semiestructurada, lo cual permitió comparar los avances de los estudiantes quienes recibían un apoyo ya sea de un amigo o familiar en el mismo grado y las dificultades que enfrentaban quienes no contaban con esta mediación de par.

Figura 21.

Expresa sus emociones



Nota: Elaboración propia

Además de esto se suma la problemática de algunos estudiantes para satisfacer sus necesidades básicas de alimentación, internet e incluso agua potable, esta situación afecta el desarrollo integral de los educandos. Por su parte Nusbaum (2014), plantea la necesidad de desarrollar la sensibilidad humana, respecto al

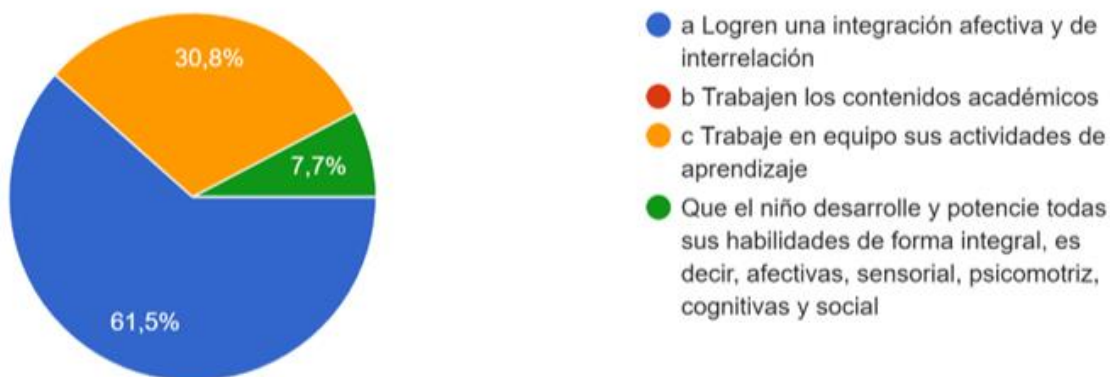
reconocimiento del otro desde sus diferencias y necesidades, es ver la posibilidad de colocarse en el lugar del otro, entendiendo su realidad, sus vivencias, para desde ahí poder reconocernos como seres humanos. A partir del reconocimiento del otro, pueden las instituciones educativas construir en colectivo, un currículo que tenga en cuenta la necesidad de formar estudiantes críticos, solidarios, creativos, sensibles ante la realidad del otro.

Según la mayoría de los maestros, gran parte de las decisiones que toman en el aula, están encaminadas a que sus estudiantes logren una integración afectiva y de interrelación. Sin embargo, a pesar de que existe la conciencia sobre la importancia de este aspecto en el desarrollo de las prácticas de aula, en las instituciones escolares carecen de procesos que tengan que ver con el trabajo en equipo y de desarrollo afectivo. (Ver Figura 22) De acuerdo con lo anterior, una de las propuestas de lineamiento curricular que surgen en la investigación es el trabajo mediado por pares, un trabajo que se propone sea mediado por la institución y se brinde la oportunidad de participar a todos los estudiantes con discapacidad.

Existen varios estudios que sustentan esta propuesta desde la teoría, puesto que se cuenta con la evidencia investigativa, sobre los avances significativos en el desarrollo y calidad de vida de los estudiantes con discapacidad. Por ello el mejoramiento de las habilidades sociales les permite a los estudiantes mejorar sus relaciones interpersonales, su autoestima, y participación social, a través del trabajo mediado entre pares. (Biggs y Robison, 2022; Moeyaert, *et. al.*, 2021).

Figura 22.

Las decisiones en el aula con relación a los estudiantes con discapacidad



Nota: Elaboración propia

Capacidades adaptativas y de autodirección

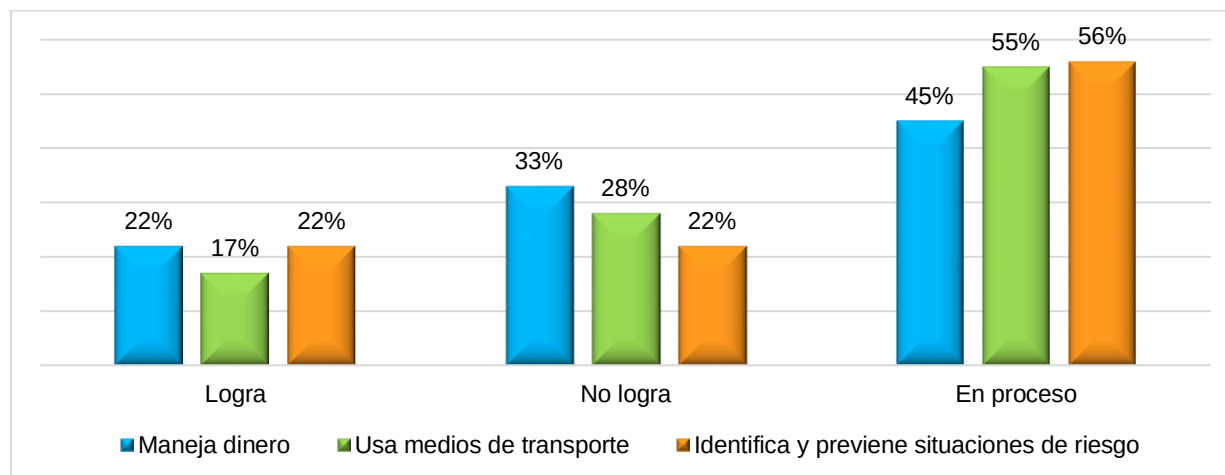
Las capacidades adaptativas y de autodirección tienen que ver con las habilidades que tienen los estudiantes para tomar decisiones por sí mismos, además de desenvolverse en los entornos en los cuales participan de forma autónoma y consciente. De acuerdo con los datos se analizó la dependencia que existe entre unos estudiantes con la familia que responde por el cuidado personal del estudiante. Solo el 17% de los estudiantes son independientes para usar el medio de transporte, el 21% maneja dinero e identifican situaciones de peligro (Ver Figura 23). La dependencia no es tan alta en temas como resolución de conflictos, tomar decisiones, plantear propuestas, el respeto de las normas de convivencia, alimentarse solo o dar su opinión respecto a un tema.

De acuerdo con el análisis, esta dependencia se origina debido a la inseguridad que sienten los padres al dejar que sus hijos tomen decisiones propias, en situaciones

como tomar el bus para desplazarse a otra vereda, manejar dinero, salir de la casa, esto en el caso de los estudiantes adolescentes.

Figura 23.

Dependencias en temas de autodirección.



Nota: Elaboración propia.

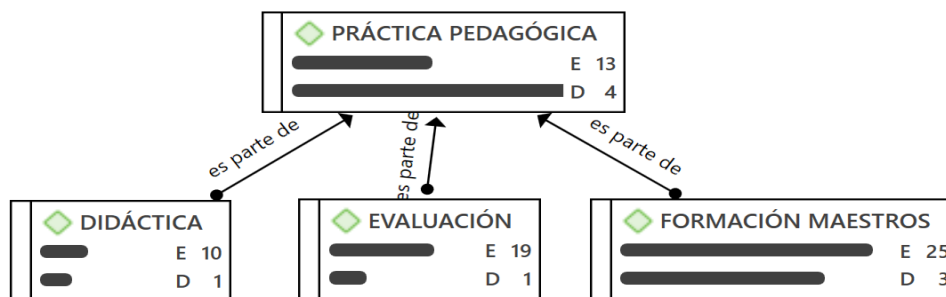
Sin embargo, en los estudiantes más pequeños de primaria, también se evidencia una actitud de sobreprotección de los padres debido a la discapacidad que tienen los niños y niñas. Por otra parte, los escasos de oportunidades, limita los espacios en los cuales los estudiantes pondrían en práctica la toma de decisiones.

Práctica Pedagógica

La categoría práctica pedagógica muestra cómo está caracterizada la acción pedagógica en el aula de acuerdo con las subcategorías didáctica, evaluación y formación de maestros. La letra E, en la Figura 24 representa la frecuencia con la que se repite cada categoría o subcategoría. (Ver Figura 24) Para el análisis se realizó observación de clase, grupo focal, un cuestionario a los maestros, además de las entrevistas a las familias junto con los estudiantes que participaron de la investigación.

Figura 24.

Red de análisis práctica pedagógica



Nota: Elaboración propia

Con relación a los hallazgos se encontró, que no existen criterios establecidos en el Sistema de Evaluación Institucional y Promoción, Decreto 1290, en adelante (SIEE), para evaluar a los estudiantes con discapacidad. Por otra parte, cuando ingresa un estudiante al aula, los maestros manifiestan deseo por asumir el reto, pero a su vez también expresan preocupación debido a que no se sienten capacitados para desarrollar prácticas inclusivas, además de esto se suman las nuevas formas de trabajar la inclusión de los estudiantes desde las metodologías flexibles.

Didáctica

Respecto a la subcategoría didáctica se plantearon preguntas como: ¿La metodología en el aula se ha visto modificada por el ingreso de estudiantes con necesidades específicas? ¿Qué acciones metodológicas realiza cuando se da cuenta que el estudiante con necesidades específicas no va al mismo ritmo que el resto de los estudiantes? ¿Conoce usted las posibilidades que brindan las adaptaciones curriculares en la atención a los niños y niñas con necesidades específicas?

Figura 25.

Metodología en el aula



Nota: Elaboración propia

De acuerdo con la mayoría de los maestros se han implementado cambios en la metodología, en el trabajo de aula con estudiantes con necesidades específicas, debido a que se ha ido tratando de implementar los PIAR y DUA con la ayuda de los maestros de apoyo. Sin embargo, hay maestros quienes mencionan no contar con el maestro de apoyo, sólo una de las cuatro instituciones cuenta con este soporte, las demás no. Sin embargo, la institución que recibe este maestro es gracias a una tutela que interpusieron dos madres de niños con discapacidad. Otros maestros expresan que no se han producido cambios significativos, “porque no hay un compromiso por parte del estado”, “los cambios son mínimos y no permiten una verdadera inclusión”.

El Decreto 1421, en la subsección 2, ítem *líneas de inversión*, señala que las entidades territoriales podrán contratar temporalmente maestros de apoyo, que brinden asesoría a los estudiantes que lo requieran; sin embargo, es el MEN, quien avala el gasto presupuestal para la contratación temporal del maestro. Lo anterior permite dar una mirada crítica frente a la desfinanciación de la educación pública en el país, puesto que cada año, se disminuye el presupuesto del PIB para la educación. Siendo cada vez

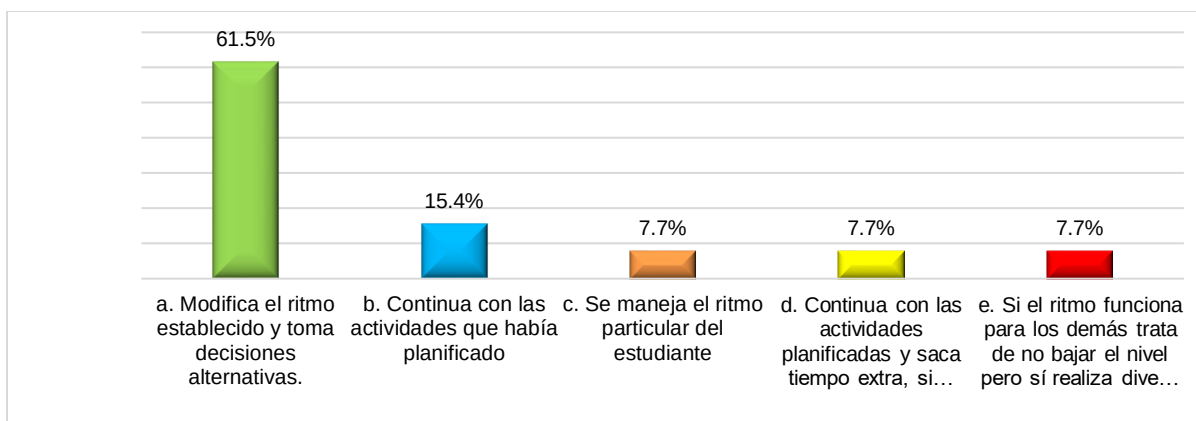
más difícil acceder a los apoyos que por derecho cuentan los estudiantes con NEE.

Otro aspecto importante que relacionan algunos de los maestros, es la adecuación de adaptaciones a sus procesos pedagógicos cuando ven que un estudiante con necesidades específicas no va a la par en términos académicos con sus compañeros de clase. Estas adaptaciones curriculares las realizan en su mayoría los docentes de aula junto con la orientación del maestro de apoyo. Sin embargo, un gran número de maestros menciona no realizar ningún proceso diferente al establecido por la institución desde los planes de estudio.

Para el análisis de esta subcategoría se tuvo en cuenta: la observación de clases, los grupos focales y el cuestionario realizado a maestros. De acuerdo con el análisis, los maestros mencionan su inconformidad frente a cómo las secretarías de educación organizan las capacitaciones con los especialistas que aportan al proceso de inclusión de estudiantes al aula regular. Entre ellos se encuentra el tiflólogo, quien es la persona que realiza los talleres de formación en el sistema Braille tanto a estudiantes como a maestros. También está el intérprete en lengua de señas, quien hace las veces de formador a la comunidad educativa.

Figura 26.

Ritmos de aprendizaje



Nota: Elaboración propia

Formación

Tercerización en la contratación

En el municipio de los Santos se encuentran cuatro casos de discapacidad visual en secundaria y un caso de una estudiante de primaria con pérdida de la audición total. Por ello la secretaria de educación municipal, de acuerdo con las necesidades específicas que registran los secretarios de las instituciones educativas, a la plataforma del Sistema General de matrícula (SIMAT), permite proyectar los datos estadísticos sobre qué tipo de especialista necesita la institución, para gestionar ante el MEN, la asignación de los recursos económicos.

Durante la observación de clases, orientadas por el tiflólogo, se pudo evidenciar varias dificultades que afectan el desarrollo de la inclusión educativa. Una de ellas es el evidente retraso en la apertura de los procesos de formación, es decir comienzan por lo general después de mitad de año, y en ocasiones dos meses antes de terminar el año escolar. Esta situación genera malestar puesto que los maestros son conscientes de la necesidad de formarse en el sistema Braille y en el lenguaje de señas, procesos complejos que requieren un trabajo continuo para poder apoyar a los estudiantes con necesidades específicas.

Discontinuidad en los procesos

Otra de las dificultades tiene que ver con la falta de continuidad de los procesos de seguimiento a los estudiantes; esto debido a que cada año la Secretaría realiza un nuevo proceso de contratación, con el fin de adjudicar las contrataciones con la fundación que oferte sus servicios; sin embargo, la mayoría de las veces no llega a las instituciones la misma persona que estuvo laborando el año anterior. Por este motivo, tanto padres de familia como maestros sienten que no se tienen en cuenta los derechos de los niños y niñas a la hora de pensar en una educación justa, equitativa, que brinde oportunidades a todos y todas por igual.

Por otra parte, y a pesar de las dificultades, es sorprendente ver cómo una persona con discapacidad visual logra desplazarse desde la ciudad de Bucaramanga, hasta el municipio de Los Santos, valiéndose por sí mismo. A pesar de todo el esfuerzo después de un viaje de más de dos horas para llegar a las instituciones escolares se observa un ejemplo a seguir lo que muestra la necesidad de potenciar desde el aula y el hogar las capacidades de los estudiantes, desde los proyectos de aula, la participación social, la comunicación y la autodeterminación.

Paciencia y empatía

Los padres de familia esperan que los maestros tengan conocimiento de las diferentes situaciones que viven sus hijos e hijas, en cuanto a sus diagnósticos médicos, dificultades, necesidades, para que les puedan brindar las orientaciones que necesitan en términos de ofrecerles una mejor calidad de vida. Los padres esperan que las necesidades de sus hijos sean atendidas, puesto que son necesidades de tipo cognitivo, fisiológicas, de comunicación y socialización.

Una de las madres manifiesta en una entrevista: “cuando tenía cinco años decidimos no enviarlo al colegio, porque estaba reciente su primera cirugía de la médula, (...) fue la más difícil y compleja”, ella pide a los maestros “paciencia”, pues el estudiante requiere apoyo para ir al baño, además de la “empatía” de sus compañeros, de sus maestros para promover el cuidado de todos y el respeto por la diferencia como principio fundamental en el aula de clase (f2).

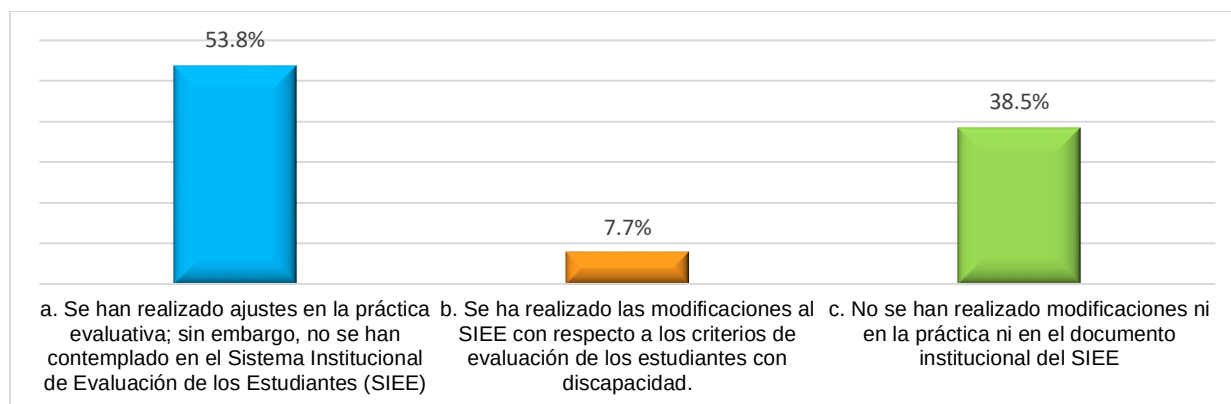
Por otra parte, los estudiantes con discapacidad requieren mayor atención médica puesto que demandan tratamientos constantes y seguimientos a los procesos de recuperación. Algunas veces las recomendaciones que dan los médicos no son tenidas en cuenta en el aula de clase, por falta de socialización y formación, tanto a los padres de familia como a los maestros.

Evaluación sumativa

De acuerdo con los datos, no existe en el Sistema Institucional de Evaluación (SIE), que orienten cómo debería ser la valoración de los estudiantes con discapacidad, por ello cada docente establece los criterios de evaluación con sus estudiantes, sin embargo, en la práctica, este acuerdo de los criterios se encamina a lo que oriente el maestro. (Ver Figura 27)

Figura 27.

Adaptaciones al sistema institucional de evaluación a estudiantes (SIEE)

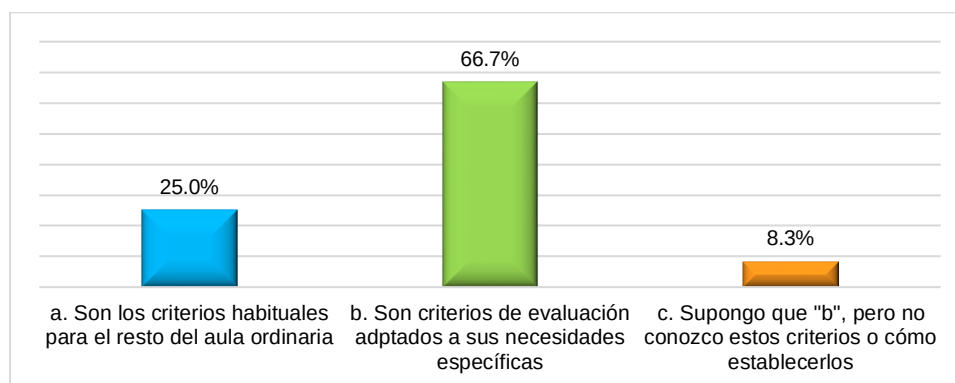


Nota: Elaboración propia

En algunos casos los maestros evalúan a sus estudiantes de forma oral, especialmente cuando existe discapacidad visual y auditiva; sin embargo, en discapacidad cognitiva o motora, en especial en el nivel de secundaria, se presentan algunas situaciones en las cuales los maestros no tienen alguna referencia u orientación sobre cómo realizar el proceso de evaluación y terminan aplicando las mismas pruebas para todos los estudiantes.

Figura 28.

Criterios de evaluación para los estudiantes con necesidades específicas.



Nota: Elaboración propia

La Figura 28 muestra que, a pesar de no existir orientaciones desde el sistema

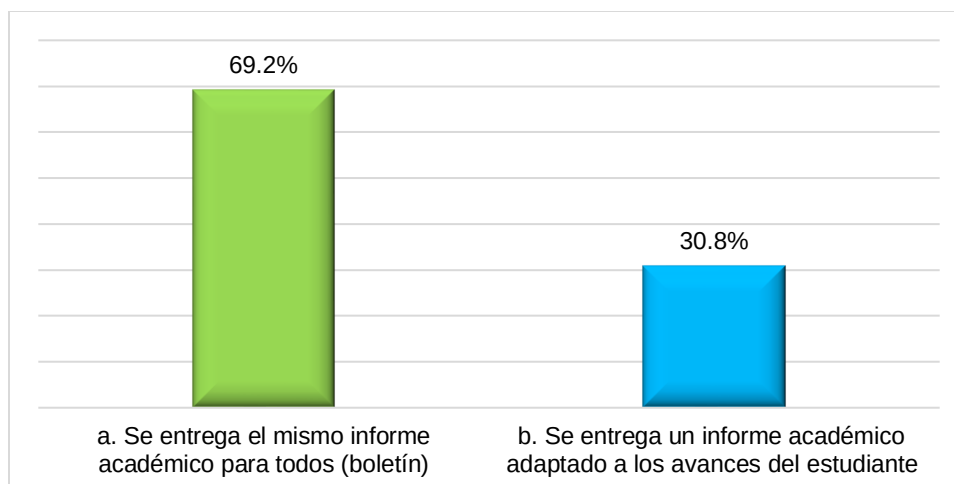
de evaluación institucional, los maestros orientan la evaluación de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, en las observaciones de clase, los datos muestran que la mayoría de los maestros realiza una evaluación estandarizada para todos; en las cuatro instituciones las evaluaciones se realizan finalizando el periodo y se le asigna una nota. Esta forma de evaluar ha generado fuertes críticas en los autores de la educación inclusiva, los cuales manifiestan desacuerdo respecto a la evaluación por centrada en la nota, esta forma de evaluar no tiene en cuenta los procesos de los estudiantes sino el resultado final, en la mayoría de los casos de estudiantes con discapacidad, estos resultados tienden a ser muy inferiores y no se logran los porcentajes requeridos para pasar las materias.

Al respecto, Cullen y Pratt (2007), plantean la necesidad de pasar del enfoque de la evaluación sumativa a la evaluación formativa, que parta de las necesidades de los estudiantes y se construya con la participación de ellos mismos.

Para los autores la construcción del currículo se debe elaborar en quipo, tener un enfoque flexible y contemplar la evaluación como un proceso que permita a los estudiantes juzgar desde su autonomía los avances y progresos desde sus habilidades de aprendizaje.

Figura 29.

Informes académicos



Nota: Elaboración propia

Asimismo, se debe orientar a las familias sobre los progresos de sus hijos con un boletín que indique más que notas de forma cuantitativa, los avances desde la perspectiva cualitativa que denote cuales fueron los avances durante el proceso. Esta forma de ver la evaluación permitiría disminuir la deserción que muestran las estadísticas del ministerio de salud y la protección social, al señalar que solo el 18% de los estudiantes con discapacidad logra terminar el nivel de secundaria.

Justicia Curricular y Política Pública

Aplicaciones del PIAR y DUA

Según los resultados de observación de clase, los recursos que predominan en las aulas escolares son las guías elaboradas por los maestros, las cuales son desarrolladas por los estudiantes con la orientación de los maestros. Estas guías surgen a partir de las mallas curriculares que estipulan los contenidos a trabajar durante cada uno de los cuatro periodos en los cuales se divide el año escolar. Los maestros se reúnen por áreas a principio de año en la semana institucional para realizar adecuaciones a la malla curricular y estipular cuáles serían los desempeños

para trabajar durante cada periodo. El formato de las guías es el mismo para todos los estudiantes.

Respecto a los estudiantes con discapacidad, existe una orientación de acuerdo con el Decreto 1421, el cual estipula realizar los planes individuales de ajuste razonable para cada uno de los estudiantes, estos planes denominados (PIAR), los elaboran los maestros de área con el apoyo del maestro orientador. Una de las barreras que se encontraron es que tres de las instituciones escolares, no cuentan con el maestro de apoyo, persona encargada de orientar este proceso. Sólo una de las instituciones cuenta con el maestro de apoyo; sin embargo, ingresa a la institución a finales de mitad de año, razón por la cual no se lleva un proceso de seguimiento a los estudiantes con discapacidad. De los 12 estudiantes que participaron en la investigación sólo se encontraron dos (PIAR), en la Figura 30, una muestra de uno de los documentos.

Figura 30. Plan Individual de Acuerdo con los Ajustes Razonables.



PLAN INDIVIDUAL DE ACUERDO A LOS AJUSTES RAZONABLES

**El PIAR es el proyecto para el estudiante durante el año académico que se debe llevar a cabo en la institución
Y en el aula, en conjunto con los demás estudiantes de su clase**

	Reconocimiento de la finalidad de algunos objetos o electrodomésticos presentes en el hogar.	
SEGUIMIENTO A LOS AJUSTES CURRICULARES: El seguimiento y evaluación de las actividades académicas se lleva a cabo semanalmente, revisando las guías, fichas, fotos y videos compartidos por WhatsApp.		
OBSERVACIONES: Sería de gran ayuda para el proceso académico formal, que la estudiante recibiera terapias de fonoaudiología semanales. Se hace necesario el acompañamiento de un especialista en lengua de señas para ampliar las posibilidades de comunicación en la estudiante.		
COMPROMISO DEL PADRE DE FAMILIA: Cabe anotar y resaltar el importante trabajo de la madre de familia, quien se muestra muy atenta y responsable ante los compromisos académicos y los cuidados especiales que requiere la estudiante de acuerdo con sus dificultades.	COMPROMISO DEL ESTUDIANTE: Es una niña con mucho entusiasmo y alegría, quien ha venido evolucionando significativamente en las relaciones con el docente pues se muestra muy afectiva y receptiva en los encuentros personales en la sede escolar.	
COMPROMISO DEL DOCENTE DE AULA: Mi compromiso como docente es seguir buscando formas de enseñar lo mas importante y prioritario para Maria Fernanda, he enfocado mis esfuerzos en la comunicación y el aprendizaje de lengua materna, lo cual pienso es indispensable para desarrollar cualquier otro aprendizaje.		

Este material es de vital importancia puesto que muestra la forma de cómo podemos democratizar el currículo, es decir, que en la elaboración de los contenidos, desempeños y actividades a desarrollar puedan participar tanto el maestro director del estudiante, maestro de apoyo, padres de familia y estudiante, con el fin de realizar un programa que surja de las necesidades y capacidades que puede desarrollar el estudiante. Este ejercicio es una muestra de la Justicia curricular, debido a que se establece un currículo basado en el desarrollo humano y la comunicación (Torres, 2011). El no contar con estos planes de apoyo, debilita los procesos de flexibilización curricular y pone en riesgo la permanencia de los estudiantes en las instituciones escolares, debido a que en su mayoría los estudiantes deben asumir las mismas

actividades de sus compañeros de clase y en ocasiones no logran alcanzar los desempeños asignados para el grupo en general. Esta situación puede generar desmotivación y deserción en los estudiantes.

Asignaturización

- De acuerdo con los resultados todos los estudiantes que participaron en la investigación desarrollan sus clases a través de la asignaturización, (Moljord, 2017), es decir:

Una de las formas típicas de organización y sistematización de los contenidos a estudiar, pero que dificultan la verdadera comprensión de la realidad y, por consiguiente, de las situaciones y problemas sociales, culturales, políticos y religiosos. En este modelo de diseño y desarrollo curricular las informaciones con las que se enfrenta el alumnado están parceladas en asignaturas incomunicadas entre sí (Torres, 2015, p. 229-230).

Es por ello que desde la teoría crítica del currículo planteado por algunos autores como Stenhouse (1984-1987) y Elliot 1991, realizaron críticas respecto a la pedagogía homogenizante y propusieron la autonomía curricular. Para ello se propone que los maestros realicen procesos investigativos de su propia práctica pedagógica, con el fin de realizar procesos de observación, de seguimiento, de análisis y de evaluación de las estrategias metodológicas y pedagógicas empleadas en el aula de clases. Estos procesos permiten sistematizar y reflexionar sobre la pertinencia de las capacidades que se quieren potenciar en los estudiantes de acuerdo con sus posibilidades e intereses y de esta forma evitar la asignaturización que limita el desarrollo del pensamiento de los estudiantes.

Zubiría (2014), plantea la necesidad de establecer diálogos curriculares, lo que define Torres (2011) como uno de los elementos de la justicia curricular. Estos dos autores plantean la importancia de democratizar el currículo teniendo en cuenta no sólo los lineamientos del ministerio de educación nacional, sino todos los actores educativos, como se mencionó anteriormente. Estos procesos investigativos y de diálogo son vitales para el trabajo con los estudiantes con necesidades específicas, priorizando el diseño de los PIAR, DUA, Diseño Universal de Aprendizaje, que son los planes generales para todo el grupo y la flexibilización curricular.

El *curriculum* debe verse no sólo como la organización de los contenidos desde la acepción técnica, en la cual participa de forma unidireccional el maestro en la selección y decisión de los contenidos. Sino que debe vincular la noción procesual que tiene que ver con la construcción de un currículo que logre integrar las necesidades de los estudiantes desde la participación colectiva tanto de estudiantes como de los maestros y comunidad educativa en general, en un proyecto pedagógico que invite a la reflexión y a la investigación con base en las experiencias y vivencias significativas del entorno en el cual se desarrollan los estudiantes. (Cuervo, 2015, Torres, 2011). En la Tabla 14 observa la aplicación del Decreto 1421 en las instituciones estudiadas. (Ver Tabla 14)

Tabla 14.

Aplicación del Decreto 1421 en las instituciones participantes.

Decreto	Componente administrativo	Colegios				Observaciones
		Los Santos	Jeridas	La Fuente	La Laguna	
1421 en términos administrativos	La institución cuenta con el maestro de apoyo	x	✓	x	x	La institución cuenta con un maestro de apoyo gracias a la acción de tutela que interpusieron dos madres de niñas con discapacidad. Existe en el departamento de Santander 20 maestros de apoyo, de los cuales uno está en Jeridas.
	Existe un comité de inclusión institucional	x	✓	x	x	El comité de inclusión de la institución se conformó para el año 2022, en el plan de mejoramiento institucional (PMI) se encuentran las siguientes actividades pendientes a realizar durante el año: "Conformar el comité, reestructurar y actualizar la información del proyecto de discapacidad. Realizar empalme e informar frecuentemente al consejo académico. Elaborar el cronograma de trabajo. Socializar el proyecto con la comunidad educativa"
	N° de estudiantes reportados en el sistema de matrícula. (SIMAT)	2	33	4	8	La institución que más cuenta con estudiantes con necesidades específicas es el colegio Mesa de Jeridas.
	Se han realizado adecuaciones a la infraestructura para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.	✓	✓	✓	X	Existen rampas en 3 de los 4 colegios, sin embargo, solo en Jeridas hay una sola batería sanitaria para las personas con discapacidad. En el colegio Jeridas se realizaron las adecuaciones gracias a la acción de tutela que presentaron las madres de familia.
1421 en términos administrativos	Existe una Política de integración de personas con capacidades disímiles o diversidad cultural, en la institución.	x	x	x	x	Existen las carpetas de seguimiento de la docente orientadora, docente de apoyo, en el colegio Jeridas, las demás cuentan con las carpetas de matrícula de los estudiantes que han sido reportados al SIMAT.
	Existe dotación y distribución de materiales pedagógicos, didácticos, técnicos y tecnológicos.	x	x	x	x	No hay dotación en ninguna de las sedes

Nota: Elaboración propia

Discusión de Resultados

Lineamientos Curriculares para el Desarrollo de Capacidades Humanas en Estudiantes con Discapacidad en el Marco de una Educación Inclusiva

Revisados los resultados del trabajo de campo respecto a las capacidades que se desarrollan en los estudiantes de acuerdo con la teoría de desarrollo humano; además, de la caracterización del currículo de las instituciones escolares en el municipio de los Santos, la contrastación de las normas vigentes y lo que se ha logrado implementar en las instituciones públicas del municipio de los Santos se presenta el siguiente aparte que pretende dar aportes para un diseño curricular que desarrolle capacidades desde el enfoque de la teoría de las capacidades humanas.

Ahora bien, teniendo claro que la perspectiva del currículo con la que se trabaja no se entiende solo desde la organización de los contenidos sino al decir de Cuervo, (2015), se hace desde una concepción más compleja que entiende el currículo como un *proceso integral* que orienta el accionar educativo.

Particularmente este trabajo de investigación se ha enfocado en observar, analizar y determinar cómo el currículo escolar puede desarrollar capacidades en estudiantes con discapacidad, intentando sintetizar en este capítulo las principales conclusiones al igual que dejar una propuesta para la incorporación del enfoque de las capacidades en las aulas con este tipo de población.

En primer lugar, con los resultados hallados, se desea resaltar la alarma que produce la poca aplicación del Decreto 1421 del 2017 en el que se reglamenta la educación inclusiva para la atención educativa a la población con discapacidad. Se

hace visible un vacío institucional desde el nivel nacional hasta el municipal de la atención y seguimiento que se le hace a esta población, la cual se expresa de la manera más abyecta en las carencias en la mayoría de los casos de los PIAR, DUA y ajustes razonables en las aulas con esta población, así como en la ausencia de PMI que contemplen para ellos y hasta la falta de actualización de los manuales de convivencia y PEI para la atención a la población con discapacidad.

La mayoría de las instituciones cuenta con un plan de acción en la práctica para el apoyo pedagógico de estudiantes con discapacidad, pero que no está estipulado en los proyectos educativos institucionales (PEI) por ello se requiere realizar la actualización de los proyectos, se encontró que solo una institución está en el proceso de revisar y buscar asesoría con la secretaria de educación respecto a la actualización del PEI. Debido a que está en el proceso de acreditación institucional.

Se puede ver en ello un desinterés institucional por el carácter dignificante de la población discapacitada, la cual por un lado no permite a educadores la posibilidad de orientar la praxis pedagógica necesaria para esta población, ni siquiera para cumplir con los contenidos y currículos diseñados institucionalmente, los cuales no se centran en la persona humana sino siguen centrándose en los contenidos cognitivos.

Por otro lado, si bien es cierto que se hacen hallazgos de desarrollo de capacidades humanas como las de tipo corporal, cognitiva, las emociones y de participación, la que mayor desarrollo tiene en el aula de clase son las capacidades de tipo cognitivo, siendo consecuencia de ello el trabajo de factores didácticos y pedagógicos con modelos pedagógicos tradicionales en la mayoría de las prácticas docentes estudiadas.

Si bien se pudo evidenciar que la metodología en el aula ha cambiado de acuerdo con necesidades de los estudiantes, no es realmente sustancial para atender todos los requerimientos de la población con discapacidad o para cerrar las brechas de desigualdad en el aula. De acuerdo con la mayoría de los maestros las adaptaciones curriculares que se realizan son mínimas y están relacionadas con el plan de estudios, planes de trabajo personalizados.

De igual forma se evidencia tensiones en los procesos de didáctica, siendo la mayoría de las actividades planificadas para el desarrollo individual y como principal recurso didáctico, las guías que no cumplen la lógica de un diseño universal del aprendizaje (DUA). No se desarrollan en su mayoría trabajos por proyectos, ni trabajos en equipo que podrían lograr una mayor integración e inserción de esta población. Con la intención de brindar posibilidades de superación de estos hallazgos, surgen los siguientes lineamientos confiando en que puedan orientar a cada una de las instituciones del municipio de Los Santos en su proceso de construcción de una educación inclusiva.

Para ello se organiza la propuesta en dos grandes aportes a orientaciones curriculares. La primera, fundamentos para el desarrollo de capacidades en aulas inclusivas que refiere a una reflexión en perspectiva del desarrollo de principios y orientaciones técnicas construidas a partir de los resultados, la reflexión teórica y la normatividad aplicada. La segunda aparte, praxis inclusivas en currículos que desarrollan capacidades, en la que se presentan programas exitosos y posibles acciones que posibilitarían y estimularían procesos de desarrollo de capacidades humanas en población con discapacidad.

Lineamientos para el desarrollo de capacidades en aulas inclusivas

La discapacidad como condición de vida

En primer lugar, se hace necesario superar las viejas visiones sobre la discapacidad y partir de una conceptualización con un enfoque incluyente para una práctica docente que desarrolle capacidades en el Aula. Slee (2013) propone dejar de ver la discapacidad como una carencia de las personas para ser considerada como parte de lo humano.

La posibilidad del desarrollo humano en el aula, donde es indispensable primero que todos se entiendan como humanos y la discapacidad como un elemento más de la condición del ser, en ese sentido, no es posible un desarrollo humano si primero no existe un desarrollo de la consciencia de la condición humana. Teniendo en cuenta que el hombre se expresa especialmente, de manera diversa y única a partir de una común experiencia de la realidad.

El sujeto no se limita a la discapacidad, cuenta con otras particularidades, intereses y dimensiones que no tienen que ver con la discapacidad como tal (Schalock 2002). La acción del docente debe partir de las características particulares y no de las características generales pues aún se continúa viendo en el aula una pretensión de homogeneizar a los estudiantes y nivelarlos o tratar de llevarlos lo más próximo de los normales. Es necesario que los docentes reconozcan las características, diferencias y necesidades propias de cada estudiante con discapacidad para diseñar metas y objetivos propios a las necesidades particulares de estos estudiantes.

De lo contrario se estaría estableciendo lo que Booth (2012) define como “barreras” las cuales son: “Todas aquellas limitaciones del sistema educativo que

impiden el aprendizaje y la participación de los estudiantes y que, por tanto, no permiten ni fomentan una educación de calidad” (p. 15).

Estas barreras se configuran de dos maneras, barreras relacionadas al poco conocimiento de las necesidades de los estudiantes con discapacidad, es así como los docentes presentan dificultades para la enseñanza a la población con discapacidad debido al desconocimiento sobre el tema y la falta de recursos y herramientas de todo tipo para acompañar a esta población. A su vez se encuentran las barreras actitudinales, relacionadas a las erróneas creencias sobre la discapacidad y equivocaciones sobre sus necesidades, requerimientos, procesos, ritmos e intereses.

Ambas barreras pueden identificarse en los hallazgos encontrados en las instituciones del municipio, lo cual puede explicar en parte la inexistencia de PIAR, DUA y ajustes razonables en la mayoría de los casos observados. Se considera que el caso del municipio de Los Santos no es aislado ni particular y pudiera reflejar un panorama de lo que sucede en la mayoría de las instituciones escolares de territorios alejados de grandes urbes. En particular, que las directrices, resoluciones y decretos que se emiten desde el poder central, se quedan en letra muerta a falta de mecanismos, presupuestos y voluntades de ejecución de una política pública para tal población.

Aplicación del decreto 1421 y formación continua de los maestros

Los estudiantes con discapacidad necesitan un desarrollo emocional, psicosocial y afectivo a la par con su desarrollo cognitivo, por lo que la acción educativa debe estar

en razón de aportar a la construcción de un proyecto de vida que fortalezca en los estudiantes la autodeterminación en la toma de las decisiones para su vida.

Es por ello que centrar la acción educativa en únicamente los contenidos lejos de generar una inclusión se está logrando abrir más las brechas de igualdad, manteniendo las barreras de exclusión. Para ello se considera que aplicar fundamentalmente algunos elementos del decreto 1421 del 2017 se hace necesario para un desarrollo de capacidades en cuanto a los principios que plantea tales y como el:

Respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas; ii) la no discriminación; iii) la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; iv) el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana; v) la igualdad de oportunidades; vi) la accesibilidad; vii) la igualdad (p. 4).

De allí la necesidad para un desarrollo de capacidades implementar mecanismos que permite el decreto 1421 del 2017 tales como los ajustes razonables, el diseño universal del aprendizaje (DUA), el currículo flexible, el plan Individual de ajustes razonables (PIAR).

De igual modo se hace indispensable que los establecimientos educativos asuman las responsabilidades que se les asignan en este decreto, tales como la incorporación del enfoque de educación inclusiva, del DUA en el PEI y el PMI. La creación y actualización permanente de la historia escolar de los estudiantes de esta población. La creación de condiciones para el diseño de los PIAR. La articulación de

los PIAR con los PMI, el cumplimiento y seguimiento de los PIAR, el seguimiento al desarrollo y aprendizajes de estos estudiantes, la comunicación permanente y constructiva con familiares o acudientes de los estudiantes, el ajuste del manual de convivencia para garantizar la inclusión y sana convivencia para esta población.

Con solo la aplicación de estos principios y responsabilidades los estudiantes con discapacidad tendrían garantizado el desarrollo de importantes capacidades cercanas a una vida digna, así como tendrían acceso a una justicia curricular, se superarían muchas condiciones de exclusión escolar y se reduciría parte de la brecha de inequidades escolares para la población con discapacidad.

Estos principios se pueden desarrollar si los maestros reciben un proceso de formación continua que garantice el seguimiento y acompañamiento a los procesos de inclusión de los estudiantes con discapacidad, acompañado de la secretaria de salud municipal, la secretaria de educación departamental y las fundaciones que participen en las comunidades. Lo anterior con el objetivo de crear redes que permitan optimizar el trabajo interdisciplinario para atender tanto a la formación de los maestros como a las necesidades de tipo socioemocional de los estudiantes.

Capacidades para una vida digna.

Como se ha señalado anteriormente, uno de los hallazgos encontrados en las aulas del municipio es la ausencia de diseños curriculares acordes a las necesidades y una práctica pedagógica tradicional centrada en el vaciamiento de contenido, entendido por Freire (1992) como educación bancaria. Este panorama conlleva a que los estudiantes con discapacidad tengan muy bajos rendimientos académicos con relación a sus compañeros y que en varios casos lleven a perder el año escolar lo cual agrava

la situación a nivel de frustración de estos estudiantes y que termina siendo parte de las motivaciones para la deserción escolar.

Si bien que esta población acceda a las instituciones educativas es un gran avance ya que al decir de Nussbaum (2012), quienes han recibido educación básica tienen mejores opciones para adquirir un buen empleo, participar en política e interactuar productivamente con otras personas en la sociedad, que los que no han tenido el acceso a ese derecho. Sin embargo, esta primera medida por sí sola es insuficiente.

Se les debe asegurar a los estudiantes con discapacidad una educación en donde puedan aprender todo lo que necesitan para potenciar una vida digna. Al respecto Meirieu (2011), afirma, apostar por:

Un acto pedagógico que aporta una increíble esperanza social y política: la esperanza de una sociedad en la cual las relaciones entre los seres no se basarían en la violencia del mercado y en la eliminación del 'rival más débil', sino en la búsqueda colectiva, a partir del respeto mutuo, de la verdad (p. 102)

Por sobre todas las cosas, una educación inclusiva para una vida digna no puede limitarse a ofrecer contenidos, debe propender por desarrollar capacidades en todos los ámbitos. Pero el desarrollo de estas capacidades no se focaliza solo para los estudiantes con discapacidad, sino para todo el conjunto del aula pues es la única manera de garantizar que los demás estudiantes tengan la capacidad de incluir la diferencia.

En este sentido una educación para la igualdad se hace necesario para el

desarrollo de la dignidad, para Sanz (2016), una educación para la igualdad se respeta la diversidad funcional de forma tal que las metodologías y las didácticas sean acordes a la realidad de todos y todas. Que un estudiante tenga una discapacidad en un aula debe hacer inmediatamente que esa aula se transforme en un espacio de inclusión en donde todos los participantes se involucren en el proceso de integración y desarrollo de capacidades del estudiante con limitaciones. Este compromiso con el desarrollo de capacidades del otro hace que se desarrollen y afirmen capacidades en quien está acompañando el proceso. Si bien como lo señala López *et. al.* (2013) el principal desafío de los maestros radica en afectar la cultura escolar y ser parte de ella.

Es por ello por lo que las capacidades, como las entiende Nussbaum (2011b) son requisitos mínimos básicos para una existencia digna, al enfocar la importancia del desarrollo humano como única vía de alcanzar una vida digna, es despertar el deseo por aprender (Ibáñez, 2010). Se trata también de no centrarse meramente en lo cognitivo y procedimental, se trata de desarrollar capacidades en donde los estudiantes puedan hacer uso de los sentidos que tenga, que se exprese desde su particularidad, que desarrolle su imaginación, que pueda establecer vínculos afectivos con los otros, que se sepa relacionar dignamente, que pueda gozar, reír, jugar y disfrutar de actividades de esparcimiento.

Lineamientos que aportan al desarrollo de praxis inclusivas en currículos que desarrollan capacidades

Alfabetización emocional para una capacidad de relacionarse

El proceso de enseñanza-aprendizaje en una educación que pretende el desarrollo de capacidades humanas implica necesariamente un desarrollo emocional,

el cual debe formar parte del currículo escolar, especialmente cuando en el aula hace presencia estudiantes con discapacidades.

Esto deviene de los hallazgos encontrados en esta investigación, en donde se encuentra principalmente en esta población, dificultades en las capacidades de comunicarse, de participación los cuales se constituyen como una barrera para el aprendizaje y el desarrollo de otras capacidades. Los datos develan cómo los estudiantes con discapacidad tienen dificultad para comunicarse con sus docentes, con sus compañeros y realizar trabajos en equipo, lo cual hace difícil la construcción de relaciones afectivas o cercanas a otros, impidiendo con ello la construcción de pares, los cuales están demostrados, son el recurso más efectivo para los procesos de enseñanza-aprendizajes de la población con discapacidad.

De igual modo, se evidenciaron pocos desarrollos en la capacidad de bienestar emocional de estos estudiantes quienes manifiestan dificultad para expresar sus emociones y sentimientos agravando la situación al no encontrar espacios e interlocutores para hacerlo. De allí la necesidad que dentro de estas aulas deben desarrollarse primordialmente las capacidades emocionales y de afiliación categorizadas por Nussbaum (2011b), que se sintetizaron como capacidad de relacionarse, las cuales tienen que ver con poderse comunicar, poder expresar emociones, poder participar y poder construir vínculos.

Las relaciones desencadenan afectos sanos o insanos que los estudiantes deben aprender a gestionar. Si bien este aprendizaje emocional resulta un reto importante para los docentes, más cuando los mismos docentes pueden estar dotados de pocas herramientas para manejar sus propias emociones, de no realizarse las

posibilidades de desarrollo de otras capacidades se limitan.

La praxis inclusiva en currículos que desarrollan capacidades humanas significa una alfabetización emocional que complemente los contenidos del currículo. Esta alfabetización estará orientada al desarrollo del pensamiento complejo y divergente, desarrollando en todos los estudiantes del aula el manejo de sus emociones como base para relacionarse. En esta alfabetización se incluye el conocimiento y puesta en práctica de los derechos humanos y responsabilidades civiles, así como la adquisición de capacidades comunicativas que les permitan a los estudiantes relacionarse con sus compañeros con discapacidad al igual que el gestionar todo tipo de conflictos interpersonales. Fomentar los valores como la cooperación, el respeto y la empatía, deben ser una meta para lograr en el aula. Para potenciar estos valores y la alfabetización emocional se propone incluir en el currículo escolar el programa PIECE puesto en práctica en varios sectores del mundo demostrando resultados favorables para el desarrollo emocional deviniendo en el desarrollo de capacidades humanas.

Programa PIECE para el desarrollo de la inteligencia emocional

El Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar (PIECE) (Vallés, 2007). Este programa incorpora componentes en las habilidades socioemocionales, “aunque el programa PIECE tiene una sólida base emocional incluye en sus contenidos y propuestas de actividades, las tres dimensiones del comportamiento: la cognición, la emoción y la conducta motora y verbal.” (Vallés, 2007, p. 48) (Ver Tabla 15)

Tabla 15.

Dimensiones del Programa Piece.

Competencias	Habilidades generales
--------------	-----------------------

Emocionales	- Percepción, evaluación y expresión de emociones. - La emoción facilitadora del pensamiento. - Comprensión y análisis de emociones. - Regulación reflexiva de las emociones.
Cognitivas	- Pensamiento de perspectiva. - Pensamiento causal. - Pensamiento consecuencial. - Pensamiento alternativo. - Pensamiento medios-fines.
Sociales	- De conocimiento y funcionamiento grupal. - Asertivas y de autoconocimiento. - Conversacionales de conflictos. - De desarrollo de la tolerancia y cooperación.
De autocontrol	- Modificación de la propia conducta. Conocer las estrategias. - Autocontrol. Conocer las reacciones personales. Controlar conductas – problema. Valorar sus recursos de autocontrol.

Nota: tomado de Vallés, 2007, p. 43.

El programa tiene por objetivos desarrollar la autoestima y las sanas relaciones. Desarrollar comportamientos cooperativos. Identificar conceptos como los de emoción y sentimiento. Develar emocionalidades propias y la de otros. Gestionar inteligentemente las emociones, entre otros. Finalmente, su propuesta metodológica parte de tener en consideración de los preconceptos que traen los estudiantes sobre los contenidos propuestos en cada uno de los módulos para luego pasar a reflexionar respecto al comportamiento emocional del estudiante vinculándolas en su relación con los demás.

De esta forma el terreno se encuentra abonado para ya introducirse a los procesos de enseñanza-aprendizaje de conceptos relacionados con las emociones y emociones, sus clasificaciones, así como procedimientos normas, actitudes y técnicas emocionales que puedan ser aplicadas en el aula, como por ejemplo la gestión de la ansiedad interpersonal, la expresión sana del enfado, entre otros. Complementado por

la motivación del estudiante al autoaprendizaje nuevos contenidos sobre inteligencia emocional más próximos a sus necesidades y el aprendizaje observacional a partir de la imitación de modelos emocionalmente adecuados.

La praxis del pensamiento crítico a través de la comprensión lectora

Otro de los hallazgos importantes en esta investigación fue encontrar que la mayoría de los estudiantes con discapacidad tienen dificultades para la comprensión de textos expresándose limitaciones para los procesos de lectura y escritura. Esto lleva a plantear la necesidad de desarrollar un programa para mejorar la comprensión de textos con un enfoque en pensamiento crítico a esta praxis pedagógica, de tal forma que se pueda a la vez de proponer estrategias para la comprensión de textos enseñar a tener una visión crítica y argumentada de los textos que producen autónomamente.

Y es que es bien sabido que la comprensión de textos incide directamente en el proceso de aprendizaje, al decir de González (2008): “Los conocimientos que adquirimos en la mayoría de las áreas escolares dependen de la lectura y el desarrollo de la comprensión de lo leído.” (p. 2) La importancia de la comprensión lectora no sólo radica en el contenido, sino también en capacidades como la del desarrollo de representaciones, el sentido abstracto, la síntesis, la capacidad de hacer preguntas, de elaborar relatos o como lo plantea Nussbaum (2011b) la capacidad de imaginar y de pensar.

Contar con un catálogo de datos sin la capacidad de evaluarlos ni de entender cómo se elabora un relato a partir de ciertas pruebas empíricas es casi tan malo como ignorar por completo esos datos. En efecto, el alumno sería incapaz de distinguir entre la verdad y los estereotipos ignorantes difundidos por los dirigentes

políticos y culturales, ni tampoco podría diferenciar las reivindicaciones válidas de las inválidas. Por tanto, la historia mundial y los principios económicos deben enseñarse desde una perspectiva humanística y crítica para que resulten útiles en la formación de ciudadanos del mundo inteligentes (Nussbaum, 2011b, p. 84).

El contenido de los currículos suele ser insuficientes para el desarrollo del pensamiento crítico. Se hace necesario introducir en el aula incluyente el análisis de acontecimientos históricos significativos, de percepciones de la justicia social, reflexionar sobre la coyuntura del país, empaparse de las realidades de otras culturas, autoexaminarse críticamente y todo aquello que favorezca la o que Nussbaum (2001c) plantea como el desarrollo de la imaginación narrativa, entendida como “la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona: ser un lector inteligente de la historia de esa persona, y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar” (Nussbaum, 2001c, p. 30). La conciencia de la diferencia es primordial para promover la inclusión del otro.

Programa proposicional para mejorar la comprensión lectora

Se encuentra a fin esta propuesta el diseño del programa para mejorar la comprensión lectora de González (2008) por sustentarse en el modelo proposicional elaborado por Kintsch y Van Dijk (1984) con el que dan paso a la teoría del análisis del discurso el cual propende al desarrollo del pensamiento crítico.

Este programa está organizado por un conjunto de trabajos de forma organizada que propenden el uso de ciertas estrategias para relacionarse con los textos mediante el uso de estrategias. En sus componentes se encuentra la implicación de la representación del texto en la memoria para su comprensión, en el cual se parte de la

comprensión de la micro y macroestructura del texto explicada por Kintsch y Van Dijk (1984) sobre la cual un lector debe aplicar macroreglas para identificar micro y macroproposiciones, de lo cual depende su representación.

Esta construcción ocurre a partir de la microestructura, gracias a un proceso guiado “desde abajo” por las ideas explícitas del texto extraídas en el texto base, y “desde arriba” por los conocimientos acerca de la organización del texto y los relativos a su contenido que se pudieran tener previamente (macroestructura) (González, 2008, p. 129).

De allí se parte a la concepción de que este proceso no sucede de la misma manera en los estudiantes, es así como surge el concepto de malos y buenos, para eso es importante que el estudiante reconozca en los textos su estructura interna y las relaciones que subyacen a la configuración del texto (González, 2008). De acuerdo con el autor existen tareas que permiten mejorar los niveles de comprensión lectora.

Tabla 16.

Estrategias, objetivos y tareas para el desarrollo de la comprensión lectora.

Estrategias	Objetivos	Tareas
Uso estratégico de la progresión temática de los textos.	Determinar proposiciones principales del texto, teniendo en cuenta las relaciones jerárquicas entre las ideas.	Lectura global de texto. Lectura detenida de cada párrafo. Seleccionar ideas principales y buscar relaciones existentes entre ellas.
Estrategia estructural	Discriminar qué tipo(s) de estructura(s) de alto nivel tiene el texto a partir de la detección de los componentes que caracterizan cada una de ellas.	Reconocer la(s) estructura(s) de alto nivel del texto. Localizar los componentes que integran la estructura de alto nivel del texto.
Aplicación de las macrorreglas de omisión, generalización e integración.	Determinar el significado global del texto, mediante la aplicación de las macrorreglas.	Elaborar un resumen del texto.

Estrategias metacognitivas.	Autorregular la comprensión a partir de su planificación, monitorización y evaluación de la lectura.	Leer el título del texto. Lectura global del texto. Lectura detenida de cada párrafo. Seleccionar ideas principales y buscar relaciones existentes entre ellas. Reconocer la(s) estructuras(s) de alto nivel del texto. Localizar los componentes que integran la estructura de alto nivel del texto. Elaborar un resumen del texto. Formular preguntas sobre el texto. Autoevaluar la comprensión.
-----------------------------	--	--

Nota: tomado de Gonzales Hernández, 2019

Con la adquisición de estas estrategias lectoras a través de la exposición de los contrastes culturales, de acercarse a otras perspectivas, de una actitud reflexiva, de la construcción de una propia visión es posible el desarrollo de una comprensión lectora con enfoque de pensamiento crítico, la cual le permitirá a la población con discapacidad adquirir nuevos conocimientos y fortalecer su capacidad de pensar, imaginar y participar.

La persona que es capaz de interpretar y adaptarse críticamente a su realidad es capaz de transformarla en una línea optimizadora, ejerciendo su ciudadanía de forma activa e intercultural, asumiendo diferentes ámbitos de pertenencia en los que desarrolla su dimensión política (Guichot, 2012).

Toda esta perspectiva crítica debe trabajarse transversalmente en todos los contenidos o por lo menos trabajar en todas las áreas la argumentación crítica. Relacionar los temas de aula a intereses humanos básicos como la justicia, los derechos, las exclusiones, el dolor, la ética, las virtudes, la dignidad, entre otras.

El arte en la didáctica para el desarrollo de capacidades adaptativas y de autodirección

Como se ha señalado anteriormente, estas capacidades tienen que ver con las habilidades que tienen los estudiantes para tomar decisiones por sí mismos, además de desenvolverse en los entornos en los cuales participan de forma autónoma y consciente. Algunos estudiantes seguidos, son dependientes en cuanto al manejo del dinero, resolver conflictos, tomar decisiones, plantear propuestas, uso de medios de transporte y dependientes con relación a respetar las normas de convivencia, alimentarse solo o dar su opinión respecto a un tema.

En este sentido se hace imperioso para esta población desarrollar capacidades que le permitan decidir autónomamente su devenir, lo que desea ser y hacer lo que implica un conocimiento de sí al igual que un ejercicio de libertad. Libertad en el sentido que lo plantea Nussbaum (2001c): “Dueños de su propio pensamiento y voz, y esto les confiere una dignidad que está mucho más allá de la dignidad exterior de clase y rango.” (p. 327).

Para ello se debe consolidar las capacidades que cultivan el autorreconocimiento, la imaginación y las capacidades de juicio y sensibilidad las cuales son posibilitadas por herramientas didácticas como el arte. La música, el dibujo, la danza, el audiovisual permiten un autorreconocimiento, una ventana a lo que se desea, un espacio para encontrar la propia voz. El arte como didáctica favorecen la construcción de rutinas de autonomía en un proceso de autoconciencia y del campo de la voluntad propia que se fortalece en la medida en que el estudiante direcciona sus acciones, las reflexiona y las realiza, asumiendo la responsabilidad de su propia

expresión, lo cual desencadena en seguridad y confianza en las decisiones en su vida cotidiana al igual que en sus proyecciones futuras.

Actividades manuales que se realizan en didácticas artísticas como el dibujo o la pintura estimulan el desarrollo de la motricidad gruesa y fina, las cuales se encuentran relacionadas con el desarrollo y perfeccionamiento de experiencias concretas que sirven de sustento a variadas actividades de autodirección que se realizan en la cotidianidad. La estimulación de la motricidad fina mediante el uso de diferentes relieves y texturas permiten capacidades táctiles tan necesarias para estudiantes con limitaciones visuales facilitando el aprendizaje del braille.

El fomento planificado de destrezas motoras permite el desarrollo de conocimientos básicos pilares para la independencia y autonomía. Actividades de artes plásticas en el aula podrían generar sistemas aumentativos del aprendizaje, que les indiquen cómo desarrollar actividades de autodirección paso a paso para asearse solos, ir a la escuela, pagar facturas, entre otras actividades de la cotidianidad.

En este sentido, se propende que a través de didácticas artísticas se promueva el dominio habilidades prácticas como asearse, alimentarse, vestirse autónomamente y con criterio propio. A partir de algunas consideraciones de Verdugo (2009) se plantean otros desarrollos que pueden ser estimulados a través de diversas expresiones artísticas para el desarrollo de la capacidad de autodirección, a saber:

Tabla 17.

Habilidades para capacidades desarrolladas a través de las expresiones artísticas.

Expresión artística	Habilidades
	Atención sostenida, es decir, la capacidad para mantenerse en una actividad de principio a fin.

Artes plásticas	Reconocimiento de intereses y preferencias con tomas de decisiones con criterio propio.
	Sistemas aumentativos del aprendizaje con para enseñar aquello que el estudiante no domina.
Tejido	Autorregulación, monitoreo y seguimiento de acciones. Y estrategias para comprenderlos, apropiarlos y organizarlos en redes de distinta clase.
	Seguir instrucciones de mayor complejidad, que involucren más comandos o indicaciones.
Teatro	Producción de discursos orales con frases cada vez más estructuradas, que hagan uso de diversas experiencias y conocimientos del estudiante.
	Estrategias para la solución de problemas y la elaboración de argumentos.
Música	Adquisición de conceptos monetarios que faciliten al estudiante la administración responsable y eficaz del dinero.
Literatura	Prepararse alimentos y otras funciones de autonomía prácticas e instrumentales.

El dominio de habilidades instrumentales de la vida cotidiana como prepararse alimentos, ordenar y limpiar su habitación, lavar su ropa, el uso de ciertos electrodomésticos o tomar sus medicamentos en horarios establecidos a propia cuenta, realizar actividades de juego como lúdicas.

Por otra parte, el cultivo de la razón a través de la educación permite la conquista de la autonomía, de allí a que se comprenda la razón como lo señala Rodríguez (1992):

La razón es la «facultad» o capacidad que distingue al hombre de los animales. Por una parte, le permite al hombre superar sus instintos y apetitos inferiores, y, por otra, liberarse de prejuicios, leyendas, mitos, convicciones gratuitas, opiniones infundadas y de falsas apariencias. (p 74)

Conclusiones

La presente investigación permite concluir que para el desarrollo de capacidades en niños y niñas con discapacidades es necesario un currículo que promueva la dignidad y la libertad a partir de una praxis educativa que desarrolle la inteligencia emocional, el pensamiento crítico y el dominio de habilidades de autodirección, estas capacidades fértiles les proveerán seguridad y confianza para emprender una vida con una constante motivación para la superación de sus limitaciones y el desarrollo de la mayor cantidad de independencia posible. Sin embargo, las capacidades no residen sólo en el interior de los seres humanos, sino que dependen de las múltiples interrelaciones que subyacen al entorno político, económico y social (Nussbaum, 2012).

En este sentido el Estado en su conjunto debe garantizar la aplicación de la política pública de inclusión escolar a la población con discapacidad a fin de lograr una justicia curricular para esta población y el desarrollo de capacidades que permitan una vida digna. En lo hallado en esta investigación, se puede concluir una aplicación de política públicas insuficientes hacen mantener las barreras en la participación y el libre desarrollo de la población con discapacidad.

Una de las barreras tiene que ver con las precarias condiciones con las que los docentes de estos estudiantes trabajan y sus herramientas pedagógicas no son las óptimas para un mejor desarrollo de sus capacidades. La poca y discontinua formación metodológica y en recursos que brinda el estado a estos maestros los limitan para una mejor praxis pedagógica lo cual se pudo evidenciar en los hallazgos encontrados.

Otra barrera caracterizada en esta investigación como uno de los elementos medulares que contribuyen al bajo rendimiento académico de esta población es su limitada comprensión lectora la cual es posible denotar por una combinación de elementos tales como la falta de diseños de PIAR en su proceso educativo, así como la insuficiencia de los DUA, el uso exclusivo de recursos como la guías, la poca diversidad de didácticas como también la influencia que ejercen los currículos asignaturizados y metodologías tradicionales en el aula. De allí la importancia de incluir en el currículo didácticas artísticas y de comprensión lectora.

Se evidencia en esta población también, un limitado desarrollo oral, de expresión de necesidades y emociones, en general, de comunicación lo cual le impide establecer vínculos con otros limitando la posibilidad de establecer verdaderos pares que coadyuven a sus procesos de aprendizaje, (Travers, HE y Carter, EW, 2022). Esto también contribuye a una nula participación en espacios organizativos y representativos escolares le quita el carácter fértil de capacidades al acceso educativo.

Desde la perspectiva de Nussbaum (2010d) de valorar si una sociedad está ocasionando adecuadamente capacidades internas esta investigación evidencia que por lo que corresponde al municipio de Los Santos pocas y limitadas capacidades internas se producen la población con discapacidad. Nussbaum (2010) parte del principio de que existen niveles de capacidad, si no superan el nivel mínimo, no se puede considerar posible que los ciudadanos puedan lograr un funcionamiento verdaderamente humano, con lo cual se puede concluir que la mayoría de los estudiantes con discapacidad del municipio de Los Santos al completar su ciclo escolar, si es que logran hacerlo, no van a poder lograr una vida digna.

La propuesta de lineamiento curricular presentada se ha diseñado a partir de estas condiciones permitiendo que con voluntad y motivación los estudiantes con discapacidad tengan mejores posibilidades de desarrollo. Hoy por hoy, a las aulas de las escuelas públicas están llegando niños y niñas con discapacidad simplemente pidiendo una oportunidad de crecer y desarrollarse como ciudadanos, de nuevo el reto queda en manos de los docentes.

Finalmente, los lineamientos presentados en esta investigación se refieren a todas las determinaciones que se pueden implementar en el aula, para fortalecer los procesos de aprendizaje y de enseñanza en términos de potenciar las capacidades de los estudiantes a través de varios aspectos como el trabajo orientado por pares que permita apoyar a los estudiantes con discapacidad, desde el trabajo cooperativo, el apoyo en las actividades académicas, el acompañamiento de pares en los espacios del descanso y el apoyo en las diferentes actividades académicas organizadas por la institución. (Babb, S., Raulston, T. J., McNaughton, D., Lee, J.-Y., & Weintraub, R. (2021), Biggs, EE y Robison, SE, 2022; Moeyaert, M., Klingbeil, D. A., Rodabaugh, E., & Turan, M., 2021; Rossetti, Z., & Keenan, J., 2018); otro aspecto tiene que ver con el desarrollo socioemocional, debido a que un aprendizaje de las capacidades emocionales le permite al estudiante mejorar sus capacidades de interrelacionarse con sus pares, por ende, le permitirá a los estudiantes mejorar su autoestima y calidad de vida (Vallés, A. 2007).

Recomendaciones y direcciones futuras para la investigación

En primer lugar, se realizó la presente investigación en entornos de escuelas públicas del municipio de los Santos, se sugiere para estudios futuros, replicar estos hallazgos con escuelas de diferentes entornos, tanto públicas, como privadas, de sectores urbanos y rurales para poder ampliar los hallazgos a una mirada más global de la educación inclusiva en el marco de la discapacidad, que identifique las capacidades que se desarrollan en los diferentes entornos, poder generalizar que tipo de capacidades son las que más se desarrollan en el aula, a través de la implementación curricular y las prácticas pedagógicas.

En segundo lugar, determinar cómo se está trabajando las capacidades socioemocionales, la participación escolar. Por ello se propone continuar investigando el trabajo entre pares de forma estructurada y planeada, con el objetivo de identificar avances en las relaciones entre los estudiantes que tienen discapacidades leves y múltiples.

En tercer lugar, se proyecta para futuras investigaciones, realizar análisis de la implementación de los PEI, la formación de los maestros y la aplicación del decreto 1421 en las aulas escolares con relación a la infraestructura, capacitaciones, flexibilidad curricular, conformación de los equipos interdisciplinarios que apoyen el trabajo del aula a nivel municipal y departamental.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. y Azorin, C. Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. 2020; 24
- Ainscow, M., Slee, R., y Best, M. (2019). *The Salamanca Statement: 25 years on*.
- Alhassan, A. R. K., y Abosi, O. C. (2014). Teacher effectiveness in adapting instruction to the needs of pupils with learning difficulties in regular primary schools in Ghana. *Sage Open*, 4(1), 2158244013518929.
- Álvarez-Aguado, I., Vega-Córdova, V., Campaña-Vilo, K., González-Carrasco, F., Spencer-González, H., y Arriagada-Chinchón, R. (2020). Habilidades de autodeterminación en estudiantes chilenos con discapacidad intelectual: avanzando hacia una inclusión exitosa. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 369-394.
- Amar, J (1998). *Una conceptualización comprensiva del Desarrollo Humano*. Ediciones Uninorte.
- Ávila, R. (2007). *La formación de subjetividades un escenario de luchas culturales*. Antropos.
- Babb, S., Raulston, TJ, McNaughton, D., Lee, J.-Y. y Weintraub, R. (2021). Los efectos de las intervenciones de habilidades sociales para adolescentes con autismo: un metanálisis. *Educación especial y de recuperación*, 42 (5), 343–357. <https://doi-org.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.1177/0741932520956362>
- Banco Mundial (2019). Pobreza en el aprendizaje: una tarea pendiente en Latinoamérica y el Caribe: ¿Qué se necesitará?

<https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2019/10/21/pobreza-aprendizaje-latinoamerica>

Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. Fondo de Cultura Económica.

Bernal, A. (2017). *La educación como capacidad fértil*. Universidad de Sevilla, pp. 71-85.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica* (No. 370.7 B57).

Biggs, EE y Robison, SE (2022). Revisión de la base de evidencia para intervenciones de redes de pares para estudiantes con discapacidades intelectuales y del desarrollo. *Educación especial y de recuperación*, 0 (0). <https://doi-org.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.1177/07419325221075013>

Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.

Carrie E. y Christine A. (2020). Losing hope for change: socially just and disability studies in education educators' choice to leave public schools, *International Journal of Inclusive Education*, 24:2, 130-146

Carrizalez, D. M., y Vélez, L. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad tres procesos visibles en Colombia: educación especial, integración escolar y educación inclusiva. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78). <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9902>.

Castro, M. y Correa L. (2016). *Informe sobre políticas inclusivas de la discapacidad (Colombia)*. Fundación Saldarriaga.

- Cedillo, I. G., Romero, S., Rubio, S., Flores, V. J., y Martínez, A. (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 238-254. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20671>
- Cruz, R. (2018). Inclusión, Discapacidad y Profesores: Algunas Reflexiones para Repensar las Prácticas (Político-Educativas). *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 41-57.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6889403>
- Cuervo, E. (2015). El curriculum y las teorías curriculares. Aportes para un debate amplio sobre la calidad en educación superior. *Revista Debates 71*, Universidad de Antioquia. ISSN 1657-429X. Mayo-agosto.
- Cullen, B. y Pratt, T. (2007). *Medir e informar sobre el progreso de cada alumno*. En: Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Narcea. p. 195-217.
- Da Silva, T. (2001). Dr. Nietzsche, curricularista, con aportes del Profesor Deleuze: Una mirada postestructuralista de la teoría del currículo. *Pensamiento Educativo*. 29: 15-36
- Elliotm J. 1991. *La investigación-acción en educación* Ediciones Morata
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Florido, H. E. (2018). Orientaciones curriculares para la incorporación de la educación inclusiva en colegios públicos del Distrito Capital. (Tesis doctorado), Universidad Santo Tomás.

<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/14892/floridohugo2018.pdf?sequence=1>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2007b). Estado mundial de la infancia: la mujer y la infancia. El doble dividendo de la igualdad de género.

<https://www.unicef.org/colombia/media/2451/file/Estado%20Mundial%20de%20la%20Infancia%202007.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2013a) Estado Mundial de la Infancia 2013: niños con discapacidad.

<https://www.unicef.org/colombia/comunicados-prensa/estado-mundial-de-la-infancia-2013-ninos-con-discapacidad>

Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Garrels, V. (2017) Goal setting and planning for *Norwegian students with and without intellectual disabilities: Wishing upon a star?*, *European Journal of Special Needs Education*, 32(4), pp. 493-507, DOI: 10.1080/08856257.2016.1261487

Global Entrepreneurship Monitor (GEM) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020) *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 Inclusión y educación: todos, sin excepción*.

<https://gem-report-2020.unesco.org/es/inicio/>

Gobierno de Colombia. Ministerio de Salud y Protección Social. Oficina de Promoción Social. (2016). *Personas en condición con discapacidad en Colombia*. El Ministerio,

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/03-ss-discapacidad-2016.pdf>

- González, C. J. (2022) Sin humanidades solo queda el sometimiento. *Revista Ethic*. 67(6), pp. 34 -3
- González, K. (2008). Propuesta de un programa para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica, 8(2), mayo-agosto, 2008, pp. 1-31
- Guichot, V. (2012) Tolerancia, una virtud cívica clave en una educación para la ciudadanía activa, compleja e intercultural. *Bordón*, 64(4), pp. 35-47
- Hernández, D. y Pesci, A. (2017). Desarrollo humano y educación inclusiva en el preescolar: La Experiencia de México y El Salvador. Universidad Autónoma de Zacatecas. *Revista de Teoría Educativa*. 1(2), pp. 49-64.
- Ibáñez, J. A. (2009). Educación, conocimiento y justicia. Dykinson. *Bordón: Revista de pedagogía*, ISSN 0210-5934, ISSN-e 2340-6577, 62(4), 2010, pp. 145-147
- Kakhuta, E. (2018). Inclusive education: Why it poses a dilemma to some teachers. *International Journal of Inclusive Education*, doi:10.1080/13603116.2018.1492640, pp. 1-16.
- Kintsch, Walter y Van Dijk, Teun. (1984) Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, (88), 363-394.
- Klang, N.; Göransson, K.; Lindqvist, G.; Nilholm, C.; Hansson, S., y Bengtsson, K. (2020). Instructional Practices for Pupils with an Intellectual Disability in Mainstream and Special Educational Settings. *International journal of disability, development and education*, 67(2), pp. 151-166.

- La Parra, D., y Tortosa, J. M. (2003). Violencia estructural: una ilustración del concepto. *Documentación social*, 131(3), 57-72.
- Lacono, T.; Keeffe, M.; Kenny, A., y McKinstry, C. (2019). A document review of exclusionary practices in the context of Australian school education policy. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 16(4), 264-272. <https://doi.org/10.1111/jppi.12290>
- Lopera, A. (2018). *Voces de la exclusión: configuración de la identidad en adolescentes categorizados con discapacidad intelectual*. (Tesis doctoral). Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia.
- López, R., Solís, M. y Durán, E. (2013). *La docencia como proyecto ético*. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Luque, D. J. (2014). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIX (3-4), 2009, pp. 201-223.
- Marín, D. (2019). *Currículo y conocimiento: entre dos momentos de expansión planetaria*. Fedicor
- Marín, J. (2018) *Investigar en Educación y Pedagogía*. 2nd ed. Magisterio.
- Martínez, B. A., Muñoz, O., Heider, J., y Palencia, S. (2018). Política de cobertura y de calidad: desafíos del docente que atiende a la diversidad educativa. *Perfiles educativos*, 40(161), 147-160.
- Meirieu, P. (2011). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.
- Mejía, M. R., y Manjarrés, M. E. (2017). *La investigación como estrategia pedagógica, una propuesta desde el sur*. 2 ed. p. 46.

- Moeyaert, M., Klingbeil, D. A., Rodabaugh, E., y Turan, M. (2021). Three-Level Meta-Analysis of Single-Case Data Regarding the Effects of Peer Tutoring on Academic and Social-Behavioral Outcomes for At-Risk Students and Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 42(2), 94–106. <https://doi-org.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.1177/0741932519855079>
- Moljord, G. (2018). Curriculum research for students with intellectual disabilities: a content-analytic review. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 646-659.
- Naciones Unidas (UN), Comisión Económica para la América Latina (CEPAL) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020) La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19> 2020
- Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Art. 30; Numeral, 2.
- Naciones Unidas. (1948). *Asamblea General de las Naciones Unidas, Declaración Universal de Derechos Humanos*. París. <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/> . [Google Academic]
- Naciones Unidas. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2015) *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Nuevas Ediciones S.A. ISBN. 978-958-8902-91-3
- Nussbaum, M. (2012a) *Crear Capacidades: propuestas para el desarrollo humano* (1ª edición). Editorial Paidós, Barcelona.

- Nussbaum, M. C. (2001c) *Cultivating Humanities: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press. Traducción española de 2001: *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Editorial Andrés Bello.
- Nussbaum, M. C. (2007e) *Las fronteras de la justicia*. Barcelona, Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2010d) *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ, Princeton University Press. Traducción española de 2010: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid, Katz editores.
- Nussbaum, MC (2011b). *Creación de capacidades: el enfoque de desarrollo humano*. Cambridge, MAMÁ: Prensa de la Universidad de Harvard.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2019). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*. OEI.
- Ortiz, J., Pérez A. (2003). La producción de textos y su evaluación. *Magisterio Educación y Pedagogía*. 4, pp. 1-63.
- Peña, L. A. R. (2009). La investigación científica y la escritura en una pedagogía dialógica. *Visión electrónica*, 3(2), 97-105.
- Piaget, J. (1973). *El derecho a la educación en el mundo actual*. Ediciones Aula.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en su informe de 2004, <https://news.un.org/es/story/2004/07/1038151>
- Rawls, J. (2009). *A theory of justice*. Harvard university press.

- Robeyns, I. (2009). Capabilities and Theories of Justice. En Martinyetti, E. (ed.).
Debating Global Society: Reach and Limits of the Capability Approach (pp. 61-
89) Milan: Feltrinelli.
- Rodríguez, (1992). Algunas formas de racionalidad: El problema educativo. Teoría de la
educación, No. 4. ISSN 1130-3743, pp. 73-90
- Rossetti, Z., y Keenan, J. (2018). The Nature of Friendship Between Students With and
Without Severe Disabilities. *Remedial and Special Education*, 39(4), 195–210.
<https://doi-org.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.1177/0741932517703713>
- Rood, C. E. y Ashby, C. (2020) Losing hope for change: socially just and disability
studies in education educators' choice to leave public schools, *International
Journal of Inclusive Education*, 24(2), DOI: 10.1080/13603116.2018.1452054 pp.
130-146.
- Sanz, J. R., y Serrano, Á. (2016). El desarrollo de capacidades en la educación. Una
cuestión de justicia social. *Sinéctica*, (46), 0-0.
- Sarmiento, A. (2010) Situación de la Educación en Colombia. Preescolar, Básica,
Media y Superior. Una apuesta al Cumplimiento del Derecho a La Educación
para Niños, Niñas y Jóvenes. Red de Desarrollo Social de América Latina y el
Caribe. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=1336>
- Schaefer, J. M., Cannella-Malone, H., y Brock, M. E. (2018). Effects of Peer Support
Arrangements Across Instructional Formats and Environments for Students With
Severe Disabilities. *Remedial and Special Education*, 39(1), 3–14. [https://doi-
org.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.1177/0741932517727865](https://doi-org.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.1177/0741932517727865)

- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2002). Handbook on quality of life for human service practitioners. American Association on Mental Retardation.
- Sen, A. (2000) Desarrollo y Libertad. Planeta.
- Sennett, R. (2018). La cultura del nuevo capitalismo. *Colección Argumentos Anagrama*. 349. ISBN: 978-84-339-6244-7.
- Sevilla, D. E., Martín, M. J., y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa (México, DF)*, 18(78), pp. 115-141.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Sophia*, 11(1), october 2020, pp. 33-43.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-89322015000100004&lng=en&tlng=es.
- Slee, R. (2013b) How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition?, *International Journal of Inclusive Education*, 17:8, 895-907, DOI: 10.1080/13603116.2011.602534
- Slee, R. (2019a). Belonging in an age of exclusion, *International Journal of Inclusive Education*, 23:9, 909-922, DOI: 10.1080/13603116.2019.1602366
- Stahlschmid, M. C. (2020). El desarrollo de capacidades desde Sen y Nussbaum en Ciencias Sociales. Universidad Católica de Córdoba
- Torres, J. (2011). La justiciar curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar. Ediciones Morata, Madrid.

Travers, HE y Carter, EW (2022). Una revisión sistemática de cómo las intervenciones mediadas por pares impactan a los estudiantes sin discapacidades. *Educación especial y de recuperación*, 43 (1), 40–57.

<https://doi-org.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.1177/0741932521989414>

UNESCO, (1994a). *La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Paris: UNESCO. [Google Academic]

UNESCO, (2017b). *Una guía para garantizar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>

Vallés, A. (2007). *La inteligencia emocional de los padres y de los hijos*. Ediciones Pirámide.

Vargas, L (2020) Experiencias de extranjería en escuelas inclusivas. (Tesis Magister. Universidad Nacional de Colombia.

<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/79131/52864926%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Verdugo, M. y Gutiérrez, B. (2009). *Discapacidad intelectual: adaptación social y problemas de comportamiento*. Pirámide.

Walker, M. (2006), *Higher education Pedagogies*. Berkshire, The society for Research into Higher Education and Open University Press.

De Zubiría Samper, J. (2013) *¿Cómo diseñar un currículo por competencias?: Fundamentos, lineamientos y estrategias*. Coop. Editorial Magisterio.

Anexo A. Matriz de Investigación

#	FUNDAMENTOS TEÓRICOS	METODOLOGÍA	RESULTADOS
1	configuración de la identidad,	enfoque mixto, hermenéutico y crítico de las	se presentan enmarcados de acuerdo a las categorías de análisis: configuración de la
2	Equidad, educación inclusiva, discapacidad	análisis de documentos, entrevistas, grupos	Vale la pena insistir una vez más en ello: se podría estar utilizando la idea de diferencia
3	Trabaja la evolución del concepto desde	El estudio generó una serie de "señales", que	Los resultados confirman que las políticas nacionales actuales en Omán están
4	skliar, tres elementos que dificultan la	Análisis del discurso	el otro se utiliza para definir el territorio propio, ahora en el que ha sido señalado como
5	Tres momentos históricos que han	Se analizaron 76 documentos, se realizó	cada momento lo investigan con relación a tres categorías transversales que son: el
6	* Definición de prácticas educativas	Se realizó un estudio comparativo entre una	* Los resultados muestran que los docentes en entornos educativos especiales
7	Discapacidad, política educativa y	Se desarrolló un método de bola de nieve, se	Uso inapropiado del personal de apoyo educativo, bajas expectativas, no tener en cuenta

#	TIPO DE	AUTOR	TÍTULO	CENTRO O	PAÍS	FECH	CONCEPTO	TIPO DE	OBJETIVO
1	Tesis	Angela Maria	Voces de la	universidad de	Colombia	2018	Identidad,	Diseño	Comprender la configuración de la identidad
2	Artículo de	Carlos Skliar	Preguntar la	Información de	Argentina	2015	Diferencia,	Cualitativa	Analizar algunas dimensiones del problema de
3	TESIS	Al Hosni,	Respondiendo a	Universidad de	Omán	2017	Diferencias	Cualitativa	The purpose of this study was to understand
4	Artículo de	Sandra Guido	Diferencia y	Universidad	Colombia	2010	educación y	Cualitativa	se cuestiona la educación homogénea y se
5	Artículo de	Vélez-Latorre,	La educación de	Universidad	Colombia	2020	identificación		Reconstruir a partir de un análisis
6	Artículo de	Klang, N.,	Instructional	International	Sweden	2020	Inclusion,	Cuantitativo-	Explorar las diferencias en las prácticas
7	Artículo de	Iacono, T.,	A Document	Journal of	Australia	2019	Discapacidad	Diseño mixto	Identificar y analizar documentos

Anexo B. Cuestionario a estudiantes.

Nombre:	Edad:
Fecha de valoración:	Discapacidad:

Capacidades cognitivas y de comunicación

Capacidades	Logra	No logra	En proceso	Observaciones
Identifica su nombre				
Escribe su nombre				
Lee textos cortos				
Lee textos largos				
Lee con fluidez				
Lee pausadamente algunos fonemas.				
Escribe textos cortos				
Escribe frases u oraciones				
Escribe textos largos				
Responde a dictado				
Escribe algunas palabras				
Responde a preguntas sencillas				
Comprende frases que lee				
Comprende textos que lee				
Realiza operaciones básicas de matemáticas				
Diferencia derecha de izquierda				
Identifica ayer, hoy y mañana				
Identifica los días de la semana				
Identifica los meses del año				
Se expresa	*Gestos			
	*Lenguaje de señas			

	*Braile				
	*Expresión corporal				
	*Habla				
Reconoce bromas					
Dialoga con sus compañeros					
Dialoga con el docente					

Capacidades de participación social

Capacidad	Logra	No logra	En proceso	Observaciones
Realiza trabajos en grupo				
Participa en actividades fuera del colegio				
Practica algún deporte				
Participa de las clases de educación física				
Participa en algún comité del colegio				
Participa en el comité del gobierno escolar				
Participa en conversaciones con sus pares sobre temas de interés común				
Recibe las orientaciones y apoyos que necesita para realizar bien sus trabajos				
Respeta las normas de clase				
Pide la palabra para participar				
Sabe escuchar				

Establece acuerdos de convivencia				
Pide disculpas y repara algún inconveniente				
Mantiene buena relación con los compañeros de clase				
Juega en el descanso				

Capacidades de bienestar emocional

Capacidad	Logra	No logra	En proceso	Observaciones
Expresa si se siente mal				
Expresa sus emociones				
Participa en público				
Tiene metas propias				
Tiene buen comportamiento				
Tiene amigos en el colegio				
Tiene amigos fuera del colegio				
Tiene buena relación con los familiares				
Mantiene una alimentación balanceada				

Capacidades adaptativas y de autodirección

Capacidad	Independiente	dependiente	En proceso	Observaciones
Se cambia la ropa				
Reconoce el calendario				
Identifica la hora en el reloj				
Da su opinión respecto a algún tema o situación				
Realiza propuestas				
Elige entre distintas opciones				
Sabe cuál es su dirección de residencia				
Usa medios de transporte				
Maneja dinero				
Identifica y previene situaciones de riesgo				



Marca números de emergencia				
Se alimenta solo				
Resuelve dificultades que se le presentan				
Reconoce las normas de convivencia de la clase				
Reconoce las normas de convivencia de la institución				
Reconoce las normas de la casa				

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de manera virtual. Elaboración propia

Anexo C. Entrevista a Maestros

Protocolo del Grupo Focal

Grupo Focal No _____ Código:

Fecha:		Hora:	
Lugar:		Número de Participantes	
Investigador		Moderador	

Guion de la Entrevista

Cargo de los Participantes	Perfiles de los participantes

Objetivo de la investigación que se aborda en el grupo focal	1. Identificar capacidades desarrolladas en los estudiantes con Necesidades específicas. 2. Caracterizar el currículo que se desarrolla con los estudiantes con necesidades específicas. 3. Proponer acciones para fortalecer la educación inclusiva desde la Teoría de Desarrollo Humano. Martha Nusbaum
Agenda del grupo focal	1. Saludo y presentación del investigador 2. Presentación de la investigación y del objetivo del grupo focal 3. Presentación de los participantes del grupo focal 4. Iniciación con preguntas introductorias 5. Preguntas centrales 6. Preguntas de cierre 7. Cierre del grupo focal y agradecimientos

Preguntas Proyectadas	Preguntas introductorias
	1. ¿Ha trabajado en alguna ocasión con estudiantes con necesidades específicas? 2. ¿Cuál ha sido el caso que más le ha impactado? ¿por qué?
	Preguntas centrales
	1. ¿Cómo percibe la política nacional de inclusión educativa en la institución? 2. ¿Cuáles son las barreras más significativas de la inclusión educativa en su institución? 3. ¿Cómo se desarrolla el tema de la flexibilidad curricular con los estudiantes con necesidades específicas? 4. ¿Cómo afectó la pandemia el desarrollo de las habilidades en los estudiantes con necesidades específicas? ¿Conoce algún caso?
	Preguntas de cierre
	1. ¿Cómo se fortalecería la educación inclusiva desde la Teoría de Desarrollo Humano en el municipio de los Santos?

Nota: Instrumento usado al grupo focal de maestros. Elaboración propia

Anexo D. Encuesta a Maestros

5. 4. Cuando ingresa un estudiante con necesidades específicas a la institución lo primero que se realiza es:

Marca solo un óvalo.

- ☐ a. Reunión con los docentes del grupo para dialogar sobre el proceso y caracterización del estudiante con necesidades específicas
- ☐ b. Reunión con los padres de familia para conocer la situación del estudiante
- ☐ c. El estudiante ingresa al aula y no se cuenta con apoyo u orientación
- ☐ Otro: _____

6. 5. ¿Cuáles son las principales barreras para la educación inclusiva en la institución? Seleccione máximo tres opciones.

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ a La institución no cuenta con una política de inclusión definida en el PEI
- ☐ b No hay personal de apoyo que oriente los procesos académicos de los estudiantes con necesidades específicas
- ☐ c Los maestros no están suficientemente preparados para la atención de los estudiantes con necesidades específicas
- ☐ d Falta material didáctico para el desarrollo de actividades académicas
- ☐ e La infraestructura carece de rampas, pasamanos y baños para los estudiantes con necesidades específicas
- ☐ f Falta apoyo por parte de los padres de familia para acompañar los procesos de los estudiantes con necesidades específicas
- ☐ g El gobierno no gira los recursos necesarios para la atención adecuada de los estudiantes con necesidades específicas
- ☐ h Apoyo integral a los estudiantes con necesidades específicas, con relación a la salud (procesos terapéuticos), transporte, nutrición.
- ☐ i Hacinamiento en las aulas de clase

Otro: ☐ _____

7. 6. ¿Qué siente cuando se entera que tiene un estudiante con necesidades específicas en el aula? Justifique su respuesta

Marca solo un óvalo.

- ☐ a. Resignación
- ☐ b. Temor
- ☐ c. Satisfacción
- ☐ d. Preocupación
- ☐ e. Deseo de asumir el reto
- ☐ Otro: _____

8. ¿Por qué?

9. 7. ¿Cuál de las siguientes discapacidades requiere mayor apoyo pedagógico? Justifique su respuesta - Seleccione máximo dos opciones

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ a Sensorial (auditiva, visual)
- ☐ c Física
- ☐ d cognitiva
- ☐ e múltiple

Otro: ☐ _____

Nota: Instrumento realizado virtualmente para maestros. Elaboración propia