

Representaciones Sociales sobre la discapacidad cognitiva. Betty Revelo. Universidad Autónoma de Manizales

**REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA DISCAPACIDAD COGNITIVA DE
UNA COMUNIDAD EDUCATIVA DE NARIÑO**

BETTY MARÍA REVELO ORBES
Investigadora

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
MAESTRÍA EN DISCAPACIDAD

San Juan de Pasto, Mayo de 2015

**REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA DISCAPACIDAD COGNITIVA DE
UNA COMUNIDAD EDUCATIVA DE NARIÑO**

BETTY MARÍA REVELO ORBES
Investigadora

Informe Final de Investigación

Ph.d JOSÉ ARMANDO VIDARTE
Director de Tesis

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
MAESTRÍA EN DISCAPACIDAD

San Juan de Pasto, Mayo de 2015

DEDICATORIA

A la memoria de mi madre.

A mi hijo, mi inspiración y mi fuerza

A mis hermanos Nohora y Jaime

A Ivonne, ser humano maravilloso víctima
de la exclusión educativa y social

AGRADECIMIENTOS

La investigadora expresa sus agradecimientos a los miembros de la comunidad educativa de la Institución Educativa Chachagüi participantes en la presente investigación.

Al Dr. José Armando Vidarte Claros, Director del Proyecto de Investigación

A la Dra. Alicia Riascos, Coordinadora del Programa de Educación Inclusiva de Nariño

A los docentes de la Maestría en Discapacidad de la Universidad Autónoma de Manizales

RESUMEN

El presente trabajo es un aporte en el tema de la inclusión educativa y social de la población con discapacidad, surge de la necesidad de revisar los procesos que en esta materia se adelantan en una institución de carácter oficial, a la par estuvo motivado por un interés particular de la investigadora asociado a su desempeño profesional en este campo. El **Objetivo** es interpretar las representaciones sociales sobre la discapacidad cognitiva de los miembros de una comunidad educativa de Nariño. **Metodología.** Esta investigación se enmarcó en un diseño metodológico cualitativo con un enfoque interpretativo, en el que se interpretan los relatos de los participantes; se desarrolló con tres grupos de participantes pertenecientes a la comunidad educativa. Se utilizaron encuestas, grupos de discusión y entrevistas en profundidad empleando un cuestionario, una guía para grupos focales y un protocolo de preguntas semiestructuradas.

Entre los **resultados** que se resaltan, está que, las representaciones sociales de los miembros de la comunidad educativa frente a la discapacidad cognitiva se encuentran asociadas a procesos lentos de aprendizaje, rendimiento escolar y actividades escolares como tareas y evaluación; dicha representación genera en los compañeros una mirada compasiva que se fundamenta en la idea tradicional de la discapacidad, discriminatoria y excluyente, la cual está mediada por un lenguaje y unas interrelaciones que se perciben como formas de exclusión y que también se encuentra asociada a las creencias y prejuicios que se localizan en el contexto social de referencia llámese familia, escuela o sociedad.

Como **conclusiones** se puede mencionar que las prácticas pedagógicas de tipo tradicional que se advierten en la institución se convierten en el nodo central de las representaciones sociales y no atienden las particularidades de los estudiantes con discapacidad cognitiva, además de que no promueven el pensamiento creativo ni el desarrollo de su autonomía e independencia.

PALABRAS CLAVE: Representaciones Sociales, Discapacidad, Discapacidad cognitiva, Inclusión

ABSTRACT

This paper is a contribution on the subject of educational and social inclusion of people with disabilities, arises from the need to review the processes in this area are advanced in an institution of an official nature, along was motivated by an interest particular research associated with their professional performance in the field. **The objective** is to interpret the social representations of cognitive impairment members of an educational community of Nariño. **Methodology.** This research was framed in a qualitative methodological design with an interpretive approach, in which the stories of the participants are interpreted; was developed with three groups of participants from the educational community. Surveys, focus groups and in-depth interviews were used using a questionnaire, a guide for focus groups and semi-structured protocol questions.

Among **the results** are highlighted, is that social representations of members of the educational community to cognitive impairment are associated with slow processes of learning, academic performance and school activities as tasks and evaluation; such representation generates a compassionate companions look that is based on the traditional idea of disability, discriminatory and exclusionary, which is mediated by language and some relationships that are perceived as forms of exclusion and which is also associated with beliefs and prejudices that are located in the social context of reference be it family, school or society.

In conclusion it can be mentioned that the pedagogical practices of traditional type that are found in the Institución become the hub of social representations and therefore do not meet the characteristics of students with cognitive disabilities, in addition to not promote thinking creative and develop their autonomy and independence.

KEYWORDS: Social Representations, Disability, Cognitive Disability, Inclusion

Valor total del Proyecto: \$ 5.488.000
Palabras clave: Representaciones Sociales, discapacidad, discapacidad cognitiva, inclusión educativa
Nombres completos, direcciones electrónicas e instituciones de 3 investigadores expertos en el tema de su propuesta y que estén en capacidad de evaluar proyectos en esta temática

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCION	12
1.DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO	14
1.1 Problematización	14
1.2 Pregunta de Investigación	17
1.3 JUSTIFICACION	18
2. OBJETIVOS	21
2.1 Objetivo General	21
2.2 Objetivos Específicos	21
3. REFERENTE TEORICO	22
3.1 Representaciones Sociales	22
3.2 La Discapacidad en el Panorama Internacional, Nacional y Local	27
3.3 Discapacidad desde los planteamientos de la clasificación internacional de la salud y la discapacidad	33
3.3.1 Inclusión Educativa a Nivel Internacional, Nacional y Local	35
3.4 Normatividad que sustenta la atención educativa de estudiantes con Discapacidad	43
3.5 Marco de referencia conceptual desde el Ministerio de Educación Nacional para la atención de estudiantes con discapacidad cognitiva	49
3.5.1 Retraso mental	50
3.5.2 Deficiencia mental	51
3.5.3 Discapacidad cognitiva	52
3.6 Modelos educativos para la atención de estudiantes con Discapacidad Cognitiva	52
3.6.1 Modelo social	53
3.6.2 Modelo socio – cognitivo	55
3.6.3 Modelo psicoeducativo	59
4. CATEGORÍAS INDUCTIVAS	63
5. ESTRATEGIA METODOLÓGICA	65
5.1 Tipo de Estudio	65
5.2 Unidad de trabajo	65
5.3 Unidad de análisis	66
5.4 Criterios de inclusión	67
5.5 Técnicas e Instrumentos	67

5.6 Procedimiento	68
6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	72
7. CONCLUSIONES	118
8. RECOMENDACIONES	120
9. COSTO TOTAL DEL PROYECTO	122
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	123
ANEXOS	129

LISTA DE TABLAS

	pág.
Tabla 1: Proceso de Atención a estudiantes con necesidades educativas especiales y componentes que se manejan en la Institución Educativa Chachagüi	62
Tabla 2: Categorías Inductivas	63
Tabla 3: Número y Rango de Edad de los Participantes	72
Tabla 4: Frecuencia del contacto con personas con discapacidad cognitiva	73
Tabla 5: Concepción de la Discapacidad cognitiva desde la atribución personal y social tomando como técnica las Asociaciones libres y el término inductor discapacidad cognitiva	75
Tabla 6: Concepción de la Discapacidad cognitiva para los grupos de participantes	79
Tabla 7: Inclusión Educativa de los estudiantes con discapacidad cognitiva	87
Tabla 8: Inclusión social, participación en actividades culturales, religiosas y deportivas	92
Tabla 9: Inclusión laboral y oportunidades de empleo	96
Tabla 10: Trato hacia las personas con discapacidad cognitiva	99
Tabla 11: Proceso de atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva	111

LISTA DE GRAFICAS

	pág.
Gráfica 1. Distribución de las personas registradas, según dificultades en el desarrollo de las actividades diarias en Nariño	31
Gráfica 2. Estudiantes con discapacidad matriculados en Nariño 2013-2014	32
Gráfica 3. Aspectos en los que se centra la investigación desde la Clasificación Internacional de la Salud y la Discapacidad	35
Gráfica 4. Funciones Mentales globales y específicas desde la CIF	50
Gráfica 5. Ruta de Atención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la Institución Educativa Chachagüi	61
Gráfica 6. Procedimiento de análisis	69
Gráfica 7. Categorías emergentes	102

LISTA ANEXOS

	pág.
Anexo A. Cuestionario	130
Anexo B. Guías para grupos focales	132
Anexo C. Formato de Participantes Grupos Focales	132
Anexo D. Grupos Focales	133
Anexo E. Formato de Consentimiento Informado para la Participación en investigaciones	135

INTRODUCCIÓN

Uno de los retos que plantea la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad es la atención diferenciada, lo cual implica que las instituciones educativas oferten unos servicios de calidad para responder a sus necesidades y particularidades; la discapacidad, inherente a la condición humana, implica la transformación de las políticas, las prácticas pedagógicas y de la cultura. Dentro de éste último componente se asocia a las representaciones sociales como una forma de conocimiento de los grupos sociales y la manera de representar el mundo.

El presente estudio de las Representaciones sociales sobre el objeto de la discapacidad cognitiva, buscó realizar una lectura comprensiva de aquellas concepciones, actitudes y comportamientos que afectan la inclusión de las personas con este tipo de discapacidad, se hace énfasis en el ámbito educativo ya que en un mismo espacio denominado aula regular, convergen diversidad de niños, niñas y adolescentes con un sinnúmero de características. Al conocer la complejidad del contenido de una representación social se puede contribuir a transformar los significados que tradicionalmente se asocian a la discapacidad.

El ser humano como ser social e integrante de una comunidad, requiere la aprobación de sus congéneres, por eso la concepción que tienen docentes y compañeros acerca de estudiantes con discapacidad cognitiva afecta en gran medida su aceptación en el sistema educativo, en este sentido y como lo plantea Moscovici (1993), las representaciones sociales se entienden como “imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que permiten interpretar lo que sucede y dar un sentido a lo inesperado, es decir, a los procesos simbólicos en su relación con las conductas”. De esta manera las experiencias compartidas socialmente entre los integrantes de una comunidad son construidas a partir de sus creencias.

La estructura del proyecto, muestra la problematización y la pregunta de investigación que guió en todo momento la indagación, subsecuentemente se presenta el objetivo general y los objetivos específicos centrados en identificar las representaciones sociales acerca de la discapacidad cognitiva desde sus componentes central y periféricos.

En el referente teórico, se realiza una revisión de autores que respaldan los conceptos de las Representaciones sociales, la discapacidad desde la Clasificación internacional de la salud y la discapacidad y el proceso de educación inclusiva desde la mirada Internacional, nacional y regional, las cuales dieron origen a las categorías inductivas relacionadas con la concepción de la discapacidad cognitiva; inclusión educativa, social y laboral, y el trato hacia las personas con discapacidad cognitiva.

En el aparte de la estrategia metodológica se argumentan los caminos seguidos durante el proceso investigativo, las técnicas empleadas para la recolección de la información, así como la unidad de trabajo y la unidad de análisis. Los resultados y el análisis dan cuenta de la mirada externa que tienen los diferentes actores educativos hacia los estudiantes con discapacidad cognitiva, comportamientos, actitudes de rechazo y exclusión por parte de docentes, compañeros y padres y madres de familia hacia la población objeto.

Las conclusiones y recomendaciones resaltan que se hace necesario la transformación de las representaciones sociales en el sector educativo, que permitan una aceptación de la diversidad humana.

Finalmente este estudio, desde la Maestría en Discapacidad permitió poner en práctica los aprendizajes obtenidos para hacer la transferencia del conocimiento ya que en la medida en que se aplica lo aprendido, se evidencia el cumplimiento de las metas de formación del programa académico en consonancia con la línea de investigación Funcionamiento y Discapacidad en la Perspectiva de la salud.

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

1.1 Problematicación

En Colombia existe la normatividad y las orientaciones pedagógicas que favorecen la inclusión educativa de los estudiantes con Discapacidad (Ley 115, Decreto 3020 de 2002; resolución 2565 de 2003; Ley 1098 de 2006 art.28, 36, 41, 42, 43, 44 y 46, Decreto 366 de 2009, entre otros); sin embargo, en las instituciones educativas aún se mantienen ideas erróneas frente a la discapacidad y aún persisten imágenes equivocadas frente a esta población, manteniéndose pensamientos desacertados, sentimientos de compasión, actitudes de rechazo, comportamientos de discriminación, y barreras actitudinales que están dificultando los procesos de inclusión educativa que se pretenden implementar desde las políticas educativas.

Más allá del cumplimiento de las leyes y normas que sustentan la atención educativa para la población con discapacidad cognitiva en Colombia, subyace un deseo perenne hacia la equiparación de oportunidades para una población que históricamente ha sido víctima de todo tipo de atropellos por parte de diferentes actores de la sociedad. De allí que las Instituciones educativas deben poner a disposición sus recursos humanos, didácticos y tecnológicos para atender con calidad y garantizar el derecho a la educación para los estudiantes que se encuentran en esta situación.

Dentro de los procesos de inclusión educativa que se desarrollan en el Departamento de Nariño, en la Institución Educativa Chachagüi, donde se desarrolló la investigación, se han llevado a cabo procesos de sensibilización con los miembros de la comunidad educativa y procesos de cualificación docente para dar a conocer la normatividad que sustenta la inclusión educativa, lo que ha permitido que se incluya con mayor facilidad estudiantes con discapacidad motora, auditiva y visual, no así estudiantes que presentan discapacidad cognitiva, ya que persisten ideas equivocadas frente a esta discapacidad.

Esta situación es contradictoria a las normas establecidas ya que se trata de una Institución de carácter oficial, donde se percibe que los docentes, padres, madres, estudiantes y comunidad en general actúan llevados por prejuicios y reaccionan con actitudes de rechazo (Programa Departamental de Educación Inclusiva, 2007).

Para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales, la Institución ha tenido que reestructurar sus prácticas pedagógicas, por ejemplo para atender a los estudiantes con discapacidad cognitiva se han realizado adaptaciones curriculares; para la atención de una estudiante ciega la Secretaría de educación garantiza el apoyo en áreas tiflológicas; respecto a los estudiantes con limitaciones físicas se busca que las aulas donde se encuentran les sean accesibles a su condición y faciliten su desplazamiento (Revelo, 2014).

Es el caso, de un estudiante sordo matriculado en el grado sexto, se ha brindado el acompañamiento de modelo lingüístico para el aprendizaje de la Lengua de señas colombiana, sin embargo su singularidad lingüística requiere que se comunique en su primera lengua, para ello se ha buscado formar a los docentes y a los compañeros de grado para que participen en el aprendizaje de esta lengua ya que se dificulta la interacción comunicativa, aunada a esta situación está un bajo nivel de atención, memoria y vocabulario limitado en castellano escrito por parte del estudiante en la asignatura de lengua castellana, los procesos adelantados dan cuenta de un avance del estudiante quien ya se encuentra en grado séptimo.

La institución en mención viene trabajando en los diferentes programas de inclusión educativa que implementa el Ministerio de Educación, sin embargo esto no es un indicativo para que todos los miembros de la comunidad educativa acepten y tengan un grado de apropiación hacia los procesos mismos. Dentro de las experiencias permanentes en esta temática se han recibido reconocimientos al trabajo realizado por algunos docentes sobre las políticas de educación inclusiva a nivel local, pero el vacío del conocimiento se encuentra desde la experiencia propia de la investigadora, cuando

encuentra que no todos los docentes, administrativos, padres, madres de familia y compañeros conciben que un estudiante con discapacidad cognitiva acceda fácilmente a los servicios educativos al que todos los estudiantes tienen derecho. (<http://eduinclusiva.org/web/archivos/1515>).

De igual forma los diferentes estudios realizados sobre la temática muestran como el proceso de integración escolar no es del todo exitoso, porque las representaciones sociales que tienen los estudiantes de sus compañeros con discapacidad, aún se sustentan en la idea tradicional, biomédica y excluyente, contrario a lo que se piensa que son las prácticas sociales de una comunidad educativa cuyo Proyecto Educativo Institucional (PEI) tiene un carácter incluyente (Aguirre, 2007); las representaciones sociales de los docentes frente al proceso de socialización de niños con limitación cognitiva integrados al aula regular en las instituciones educativas como facilitadoras u obstaculizadoras del proceso de socialización del niño (Forero, 2006), respuestas que califican la discapacidad como enfermedad, maleficio, tragedia social, minusvalía y castigo. Se concluye que a nivel institucional las discapacidades se entienden desde el discurso biomédico; contrariamente, en estudiantes y usuarios las discapacidades son representadas socialmente como categorías ético morales, afectivas, naturalistas y de crítica social (Díaz y Rojas, 2004)

Así mismo Soto, (2007), evidencia que las investigaciones realizadas a nivel nacional dan cuenta de las actitudes de los docentes frente al proceso de integración, actitudes de padres y compañeros, sin embargo, la autora menciona que la escuela regular, se debe transformar para atender las diferencias de sus estudiantes, pero el país aún hoy está en el proceso de integración, con algunos avances teóricos sobre la inclusión.

A partir de lo planteado anteriormente, surge la siguiente pregunta de investigación.

1.2 Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las representaciones sociales que sobre la discapacidad cognitiva tienen los miembros de la comunidad educativa perteneciente a la Institución Educativa Chachagüi en Nariño?

1.3 JUSTIFICACIÓN

*Ciego es quien no percibe la diversidad de la humanidad,
sordo quien no escucha los sonidos de la diferencia y,
la dificultad en el aprendizaje la poseen quienes creen
que ya no hay nada más por aprender.*

Betty Revelo

En las últimas décadas se vienen dando una serie de cambios a nivel del colectivo de maestros respecto a la implementación de proyectos educativos personalizados, así como en el ajuste de adecuaciones curriculares, sin embargo éstos no son suficientes si no se tiene una orientación adecuada de la discapacidad cognitiva aunada al manejo de estrategias pertinentes que estimulen su aprendizaje y les permitan desempeñarse como seres independientes, capaces de tomar sus propias decisiones y buscar alternativas de solución a sus problemas, lo anterior debe estar asociado al cambio de mirada que se tiene de los estudiantes que presentan deficiencias en el aprendizaje.

La presente investigación, es uno de los primeros pasos que se adelantan en el Departamento a nivel de las Instituciones educativas públicas para generar líneas de investigación sobre el verdadero sentido de la inclusión educativa en la atención de los estudiantes que presentan discapacidad cognitiva, pues se abordan las representaciones sociales que tienen los miembros de la comunidad educativa sobre este grupo poblacional específico, desde la teoría de las representaciones sociales, constituyéndose como lo menciona Aguirre y Yañez, (2004), en un valioso instrumento para la comprensión del comportamiento social. A través de esta teoría, continúa el autor, “se puede dar cuenta de las formas de pensar compartidas por los miembros de un grupo determinado y la posibilidad de influir sobre la realidad social, para fortalecer o modificar los comportamientos asociados a estas formas de pensar”.

La novedad del estudio, radica en iniciar a nivel de maestría en el Departamento de Nariño, investigaciones que permitan conocer cuáles son las actitudes,

sentimientos, pensamientos, creencias, mitos, leyendas, experiencias, las cuales están conjugadas en las Representaciones Sociales que se generan alrededor de las personas que tienen alguna discapacidad y específicamente una discapacidad cognitiva, constituyéndose de esta manera en un estudio que servirá de soporte teórico a futuras investigaciones y a procesos de sensibilización y formación a las comunidades en general. Se buscó conocer los procesos involucrados en la construcción de las Representaciones sociales, además de comprender la estructura constituida por su núcleo central y el sistema periférico, como también su dinámica.

El propósito principal lo constituye el hecho de develar las representaciones sociales que promueven rechazo hacia los estudiantes con discapacidad cognitiva en los procesos de inclusión educativa, generando de esta manera un acto reflexivo a partir del cual se puede establecer estrategias que permitan adelantar acciones para modificar aquellas prácticas de exclusión entre los miembros de esta comunidad hacia la población objeto de estudio y que faciliten la debida atención, permanencia y promoción de dichos estudiantes considerados con Necesidades Educativas por parte de los miembros de la comunidad y de los profesionales y las instituciones que desarrollan los procesos de inclusión educativa y social.

Interpretar las Representaciones Sociales sobre la discapacidad cognitiva de una comunidad educativa específica en las esferas cognitiva, social y afectiva, donde desde hace ocho años se vienen atendiendo estudiantes con discapacidad cognitiva, entre los cuales se encuentran niños y niñas que presentan déficit en funciones mentales de atención, memoria y lenguaje, como también estudiantes con otras discapacidades entre ellas auditiva, visual y motora, implica tener una visión general de las representaciones de todos los integrantes de dicha comunidad acerca del fenómeno de la discapacidad y esto posibilita un conocimiento general de la percepción de los grupos acerca de la temática, que puede ampliar sin duda los diferentes procesos de intervención hacia esta comunidad.

El proyecto se hizo viable toda vez que contó con el visto bueno de las directivas de la Institución donde se desarrolló, de sus docentes y padres de familia de los estudiantes que hicieron parte del estudio, así mismo se contó con el respaldo del Programa Departamental de Educación Inclusiva, perteneciente a la Secretaría de Educación de Nariño, que es el encargado de la atención educativa y de garantizar los apoyos pedagógicos para los estudiantes con discapacidad. De igual manera se contó con la infraestructura técnica y tecnológica de la institución para el abordaje del proceso investigativo.

Las implicaciones éticas fueron asumidas desde la resolución 008430 del Ministerio de Protección Social, siendo de riesgo mínimo por la participación de menores de edad, no se hizo ningún tipo de intervención que pusiera en peligro la integridad de los participantes.

Los resultados obtenidos de la investigación constituyen un aporte a la comprensión de la problemática para lograr una verdadera inclusión educativa de las personas con discapacidad cognitiva y se espera que contribuyan al mejoramiento en la planeación de la política educativa en discapacidad, particularmente en la formulación de la política institucional en los Proyectos Educativos Institucionales, los que sólo en la medida en que respondan a las necesidades del entorno serán contextualizados.

1. OBJETIVOS

2.1 Objetivo General

Interpretar las representaciones sociales sobre la discapacidad cognitiva de los miembros de una comunidad educativa en Nariño.

2.2 Objetivos Específicos

- Describir el contenido de las representaciones sociales sobre la discapacidad cognitiva que tiene una comunidad educativa de Nariño.
- Interpretar la estructura del sistema central y periférico de las representaciones sociales sobre la discapacidad cognitiva de una comunidad educativa de Nariño.

2. REFERENTE TEÓRICO

Dentro del trabajo investigativo, los aportes extraídos de conocimientos y saberes de diferentes teóricos, posibilitan la construcción de alternativas de comprensión a diversas problemáticas dentro del ámbito social y por ende académico. Desde esta óptica se plantean los tópicos teóricos que hicieron parte del problema planteado anteriormente, los cuales constituyeron un marco de consistencia y establecen un orden lógico entre las proposiciones y enunciados que lo componen permitiendo la comprensión e interrelación simultánea con la información recolectada.

Es por ello que los referentes iniciales de Representaciones Sociales, Discapacidad e Inclusión educativa se constituyeron en el soporte desde el cual se construyó el andamiaje teórico conceptual de este trabajo investigativo. Tanto la discapacidad como la inclusión educativa se abordaron desde los ámbitos internacional, nacional y local a fin de tener una visión no sólo global sino contextualizada de la situación.

3.1 Representaciones Sociales

Alrededor de este concepto se han producido una serie de argumentaciones a partir de la primera publicación que hiciera Moscovici (1966) denominada, “La psychanalyse: son image et son public”, convirtiéndose en toda una teoría que se ha ido modificando y ha tomado fuerza, a tal punto que se tienen métodos de estudio y técnicas propias para la recolección de la información. Cabe mencionar que esta teoría ha sido aplicada en el campo social para el análisis de problemáticas de índole social, permitiendo conocer en detalle las causas de los comportamientos colectivos de los grupos sociales frente a un objeto social de representación.

Entre los estudiosos de las Representaciones Sociales no existe un acuerdo en el concepto, aunque se comparten algunas características y funciones, es por ello que no

se tomó una sola conceptualización como fundamento teórico de la presente investigación. Se revisaron los planteamientos desde Moscovici hasta los autores contemporáneos.

Para Moscovici (1979), citado por Mora M. (2002), la Representación Social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios.

Jodelet (1993), citada por Ruíz (2001), designa la Representación Social como una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos se caracterizan por unos procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados, constituyéndose en modalidades de pensamiento práctico, orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. (Pág.16).

Por su parte Abric (1994), citado por Ruíz y otros, (2001), propone una Representación social como el conjunto organizado y jerarquizado de juicios, actitudes e informaciones que un grupo social dado ha elaborado a propósito de un objeto social. Este objeto es reconstruido en un sistema simbólico que es interiorizado por los miembros del grupo social, que lo reproduce y comparte.

Una Representación social consiste en una definición de un objeto social por parte de una comunidad, con el objetivo de favorecer la comunicación y la cohesión grupal, continúa el autor, que éstas se construyen a través de una actividad colectiva de interpretación y de construcción que produce un conocimiento cuyos contenidos cognoscitivos, afectivos y simbólicos juegan un rol primordial en cuanto a la manera de pensar y en lo que atañe a la acción de las personas dentro de la vida cotidiana (Ruiz, Ponce de León, Herrera , Sánchez, Jiménez y Medellín, 2001:17)

En este orden de ideas, las Representaciones sociales son cogniciones o esquemas cognoscitivos complejos, generados por colectividades, que permiten la comunicación y que sirven para orientar las interacciones. (Ruiz, 2001).

En cuanto a las funciones de las Representaciones Sociales se hace necesario saber cuáles son los objetivos que cumplen dentro del conocimiento de la cotidianidad de las comunidades, de allí que autores como Abric (2001), menciona las siguientes:

- Función de conocimiento: a través de las cuales se comprende y explica la realidad social, integrando los nuevos conocimientos dentro de un marco comprensible y coherente con los valores de los sujetos.
- Vulgarización de las teorías científicas: mediante la correspondiente Representación Social, es posible que las teorías científicas sean comprensibles de fácil asimilación para las comunidades.
- Función identitaria: es aquella que permite la elaboración de una identidad social y personal gratificante, o sea compatible con los sistemas de normas social e históricamente determinados. Esta función juega un papel importante en el control social ejercido por el grupo sobre cada uno de sus miembros.
- Función de orientación: son las representaciones sociales las que guían los comportamientos y las prácticas sociales, prescribiendo cómo actuar y en qué ocasiones.
- Función justificadora: permiten justificar a priori o a posteriori las acciones dirigidas contra el exogrupo.

En resumen, las funciones que cumplen las Representaciones sociales serían las de buscar causas para los fenómenos que afectan al grupo, justificar las acciones del grupo y lograr una diferenciación social positiva. Es el conocimiento de las funciones el

que permitirá comprender la estructura de la Representación social y en consecuencia descifrar el entramado de significados que se le atribuyen.

De otra parte, conocer cómo se encuentran estructuradas las Representaciones Sociales, es uno de los objetivos planteados en la presente investigación, de allí que es necesario identificar su organización para una mejor comprensión.

Para Abric (2001), toda Representación Social se organiza alrededor de un nodo central y un sistema periférico. Entendiendo, el nodo central como el sistema que da significado a la Representación social y está constituido por aquellos elementos que son importantes no sólo cuantitativamente, sino cualitativamente.

El nodo central posee a su vez unos rasgos característicos, (Abric,2001) los cuales son:

- a) Está ligado a los eventos históricos, sociológicos e ideológicos del grupo, o sea a su memoria colectiva como grupo.
- b) Constituye la base compartida de la Representación, por lo que su función es consensual buscando entre los miembros del grupo una toma de posición frente al objeto social de la representación.
- c) En cuanto a la estructura se dice que el núcleo central tiene dos funciones: una generadora de significados y otra organizadora de las relaciones entre los elementos de la Representación social.

En cuanto al sistema periférico, de acuerdo a Abric (2001), sus elementos se caracterizan porque están mucho más determinados por la historia individual de las personas, por sus experiencias particulares, tales elementos son mayormente influenciados por el contexto social inmediato. Se pueden mencionar como rasgos de este sistema:

- a) sus elementos son más dúctiles, inestables y vulnerables a las presiones de elementos extraños a la representación.
- b) Se forman representaciones sociales individualizadas mediante las variaciones de su contenido, esto se da debido a que dependen en gran medida de la historia individual y carecen del carácter compartido propio de los elementos del sistema central.
- c) El sistema periférico permite también la concretización del sistema central en términos de tomas de posición, de prescripción de comportamientos, siendo más prescriptivo que normativo.
- d) Las características de ductilidad, inestabilidad y sensibilidad al contexto inmediato, permiten la regulación y adaptación del sistema central a las características de las situaciones concretas.
- e) El sistema periférico protege al nodo central de amenazas de otros elementos que cuestionan la Representación social, lo que guarda relación con los distintos tipos de transformación que puede experimentar una Representación social.

Ruíz (2001), menciona que Moscovici propuso conocer cuál era la imagen del psicoanálisis en los diferentes grupos sociales que formaban la sociedad francesa de su época. Así, Moscovici mostró que la teoría científica del psicoanálisis se había divulgado socialmente convirtiéndose en una teoría popular y se hace comprensible socialmente, pasando de ser una teoría de difícil comprensión a un saber compartido que permite a las personas explicar los fenómenos de la vida cotidiana. Los procesos a través de los cuales se hace posible este conocimiento, mencionados por el autor, son la objetivación y el anclaje.

La objetivación consiste en hacer ver de forma real y concreta, términos y conceptos que son abstractos; supone una materialización en lo concreto. Por su parte el anclaje permite insertar una nueva representación social en los valores, actitudes y

representaciones que la gente posee previamente. Estos dos procesos serán objeto de análisis en la investigación que se adelantó.

Moscovici encuentra en su indagación, que cada grupo social investigado, asimila o incorpora el psicoanálisis de distinta manera, en función de sus valores y creencias previas, lo que significa que junto a una representación socialmente compartida del psicoanálisis, se dan simultáneamente diferencias grupales en esa concepción, diferencias que responden a anclajes particulares de esa representación en los valores grupales, con el objetivo de reforzar la cohesión e identidad del grupo y su visión particular del mundo. (Abric, 2001) Estas aportaciones sirvieron de soporte teórico permitiendo hacer la transferencia del conocimiento cuando se realizó el análisis de la información toda vez que dan cuenta de la manera cómo perciben los grupos investigados las Representaciones Sociales de un objeto de estudio determinado.

3.2 La Discapacidad en el Panorama Internacional, Nacional y Local

Conocer las cifras de la población con discapacidad en el plano mundial, nacional y local, evidencia la importancia de aceptar la condición de discapacidad como propia de la singularidad del ser humano, ello implica la aceptación de diversidad de seres humanos que coexisten en un mismo espacio denominado universo; muchos personajes exitosos con condiciones particulares de deficiencias en su funcionamiento son ejemplo real de que la discapacidad no es una limitante siempre y cuando se favorezcan los ambientes inclusivos, por eso es imperativo cambiar la mirada que hasta el momento se tiene de la población con discapacidad.

El Informe sobre la discapacidad presentado por la Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial (2011), contiene información sobre la discapacidad recolectada a través de instrumentos científicos, también sugiere acciones para mejorar la vida de quienes presentan esta condición y facilita la ejecución de la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad. Fue elaborado con el fin de orientar a las naciones y sus comunidades acerca de la importancia de la

discapacidad; exhorta hacia la adopción de medidas a nivel nacional e internacional para responder efectivamente a la situación.

En el documento se hace evidente el incremento en la proporción de las personas con algún tipo de discapacidad en comparación con la presentada por la OMS en el año 1970 que representaba el 10%. Para el año en que se publicó este último informe, se calculó que más de mil millones de personas viven con algún tipo de discapacidad, esto representa aproximadamente el 15% de la población en el mundo. Este porcentaje va en incremento debido al envejecimiento como proceso degenerativo natural de la población y a problemas crónicos de salud.

Desde el informe también se muestra la clara desventaja en cuanto a la tasa de matrícula en la que se encuentran los niños con deficiencias intelectuales o sensoriales frente a los que tienen deficiencias físicas; se menciona que las más excluidas del mercado laboral regularmente son las personas que presentan problemas de salud mental o deficiencia intelectual. Esta situación se manifiesta tanto en países pobres como en los desarrollados.

También resalta el documento, que tanto la Convención como la CIF, enfatizan en la importancia del entorno para facilitar o restringir la participación de las personas con discapacidad y menciona algunas dificultades a las que se ve avocada la población; entre ellas se encuentra la insuficiencia en las políticas y normas. En este sentido se podría decir que este no es el caso de Colombia, la dificultad a nivel nacional y local radica en su inobservancia.

Otro factor son las actitudes negativas que como las creencias y prejuicios constituyen obstáculos para la educación, el empleo, la atención en salud y la participación social. Se menciona como ejemplo, las actitudes de los maestros, directivos, otros niños e incluso familiares que influyen en la inclusión de los niños con discapacidad en las escuelas convencionales. Este aspecto se retoma en la investigación, toda vez que es un elemento esencial de las Representaciones Sociales permitiendo concluir que los miembros de la comunidad educativa tienen asociado un

acervo cultural que está afectando la participación plena de los niños con discapacidad cognitiva en actividades sociales, culturales o religiosas.

Por otra parte, a la vez que el documento relaciona los obstáculos también se plantea la manera cómo abordarlos, una de ellas es la creación de entornos favorables desde la accesibilidad y reducción de actitudes negativas por medio de las normas de acceso, la cooperación entre los sectores público y privado; una organización líder responsable de la ejecución; la formación en accesibilidad; el diseño universal para los planificadores, arquitectos y diseñadores; la participación de los usuarios, y la educación pública.

De otro lado para afrontar los obstáculos respecto a la educación y permitir que los niños con discapacidad asistan a las escuelas regulares, sugiere la culminación de todo el ciclo de la educación primaria. Se pone de manifiesto que se requiere un compromiso del sistema y de las escuelas, así como del país, para adoptar una legislación que garantice los recursos económicos suficientes para la financiación del cambio hacia una educación inclusiva. Los establecimientos están en la obligación de diseñar estrategias y planes de estudio acorde a las necesidades del estudiante; garantizar la cualificación permanente de los docentes y permitir el intercambio de experiencias como estrategia de formación.

Como uno de las recomendaciones se estipula “Fomentar la sensibilización pública y la comprensión de la discapacidad” así como, oponerse a las percepciones negativas, recopilar información sobre el conocimiento, creencias y actitudes acerca de la discapacidad, puede ayudar a identificar deficiencias en la comprensión general que puedan superarse mediante educación e información pública (OMS: 2011).

En el ámbito nacional, de acuerdo con los datos registrados en el Censo General 2005, realizado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE (2007), realizado bajo el enfoque de limitaciones, entendidas como las dificultades en la realización de actividades y participación, se muestra la estadística de discapacidad; como dato general se tiene que de un total de 41.242.948 personas, aproximadamente

2.632.255 presentan alguna limitación permanente, lo cual equivale al 6.4% del total de la población colombiana.

En cuanto a la Discapacidad cognitiva, el formulario del DANE a través del cual se recogió estos datos, incluyó en la pregunta número 39, el ítem 6 relacionado con las limitaciones permanentes para entender o aprender, calculándose que el 12% de la población total tiene este tipo de limitaciones, es decir 315.601 personas.

Las limitaciones se relacionan con el aprendizaje y aplicación de conocimientos: Experiencias sensoriales intencionadas, aprendizaje básico (mirar, escuchar, copiar, repetir, aprender a leer, escribir, calcular); aplicación del conocimiento; centrar la atención, pensar, leer, escribir, calcular, resolver problemas y tomar decisiones.

Para Nariño, el mismo DANE (2007), reporta una población total de 133.442 habitantes con diferentes tipos de discapacidad ubicándolo entre los siete departamentos que presentan mayor prevalencia de personas con limitaciones permanentes con 9,2 % lo que significa que está por encima del promedio nacional que es de 6,4%. Respecto a la proporción de personas en condición de discapacidad con limitaciones permanentes para entender y aprender, en el departamento se reporta un 8.2 %.

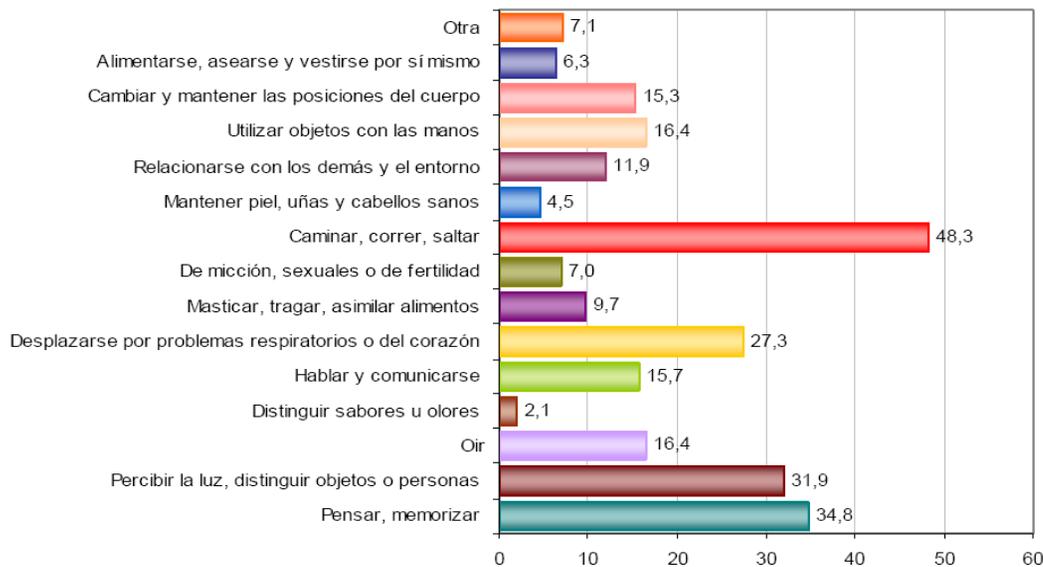
A nivel local se cuenta con el documento del DANE de “Resultados preliminares de la implementación del registro para la localización y Caracterización de las personas con discapacidad del año 2007”, proceso liderado por el Instituto Departamental de Salud e iniciado desde el año 2004, que se constituye en un insumo básico para la elaboración de un diagnóstico general de la situación de discapacidad en el departamento de Nariño.

El documento es específico respecto a algunas deficiencias como estructuras o funciones corporales afectadas con más frecuencia, entre ellas las relacionadas con las deficiencias en el movimiento del cuerpo, manos, brazos y piernas, presentes en el

46,9% de las personas; sin embargo no se presenta información respecto a la población con deficiencias mentales.

Tal como se observa en la gráfica 1, la dificultad más frecuente está relacionada con las actividades de caminar, correr o saltar, la cual afecta a un 48,3%; para pensar y memorizar 34,8%, de acuerdo al informe, esta dificultad se asocia a las personas mayores de 60 años.

Gráfica 1. Distribución de las personas registradas, según dificultades en el desarrollo de las actividades diarias en Nariño

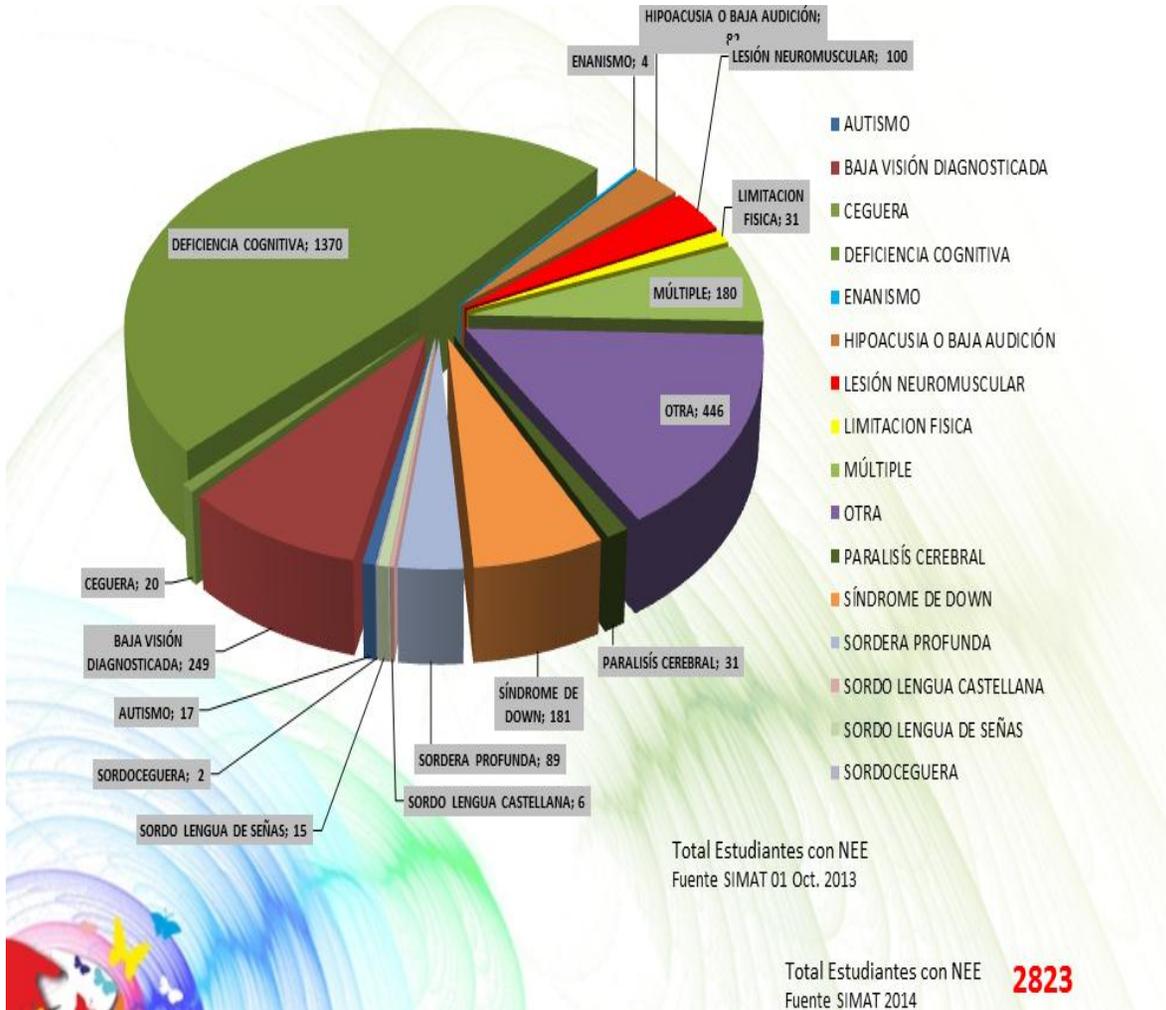


Fuente: DANE. Dirección de Censos y Demografía 2007

Respecto a la población estudiantil matriculada formalmente en los establecimientos públicos de los 61 municipios no certificados del departamento de Nariño, y que se encuentra reportada en el sistema de matrícula (SIMAT), para el año lectivo 2008-2009, fue de 2.200 estudiantes con diferentes discapacidades, de los cuales se reportan 784 estudiantes con discapacidad cognitiva. Como lo muestra la gráfica 2 para el periodo comprendido entre 2013 a 2014 se reportaron 2823 estudiantes con discapacidad en toda la región, de los cuales 1370 han sido reportados

con discapacidad cognitiva. Este reporte evidencia un incremento de los estudiantes con este tipo de discapacidad, inscritos en el sistema educativo regular en los últimos seis años

Gráfica 2. Estudiantes con discapacidad matriculados en Nariño 2013-2014



En el censo Dane 2007, el Municipio de Chachagüi cuenta con 13.114 habitantes, de ellos se encuentran reportadas un total de 1.193 personas con limitaciones. En el tema de discapacidad y en materia de participación ciudadana, el Municipio de Chachagüi muestra un avance en la construcción de la política pública; el dirigente local para el periodo 2011-2015 permitió la participación de la población con Discapacidad en la construcción del programa de gobierno, sin embargo por tratarse de un municipio de

quinta categoría los recursos que provienen del Estado no son suficientes para la implementación de estrategias que generen impacto en la comunidad respecto a la población con discapacidad.

Se encuentra conformado el Comité Local de Discapacidad creado a través de Decreto 113 de diciembre de 2012 integrado de acuerdo a la norma por todas las instancias que hacen presencia en el orden local y con participación de todos los representantes de las diferentes discapacidades.

3.3 Discapacidad desde los planteamientos de la Clasificación Internacional de la Salud y la Discapacidad.

La Organización Mundial de la Salud (2001), entidad encargada de diseñar las directrices y coordinar los asuntos sanitarios a nivel mundial, y luego de varios años de investigación de expertos en el tema, estructuró dos estrategias complementarias entre sí, que permiten codificar información relacionada a las condiciones de salud, ellas son la CIF y la CIE-10.

La Clasificación Internacional de Enfermedades en su décima revisión (CIE-10), proporciona un marco conceptual que se fundamenta en la etiología. Por su parte la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Salud y la Discapacidad (CIF), es una herramienta diseñada para catalogar información asociada con el funcionamiento y la discapacidad en relación a las condiciones de salud; entre los usos y uno de los objetivos, es ser empleada como herramienta educativa para el diseño del “currículum”, y para aumentar la toma de conciencia de la sociedad y a la vez poner en marcha actividades sociales.

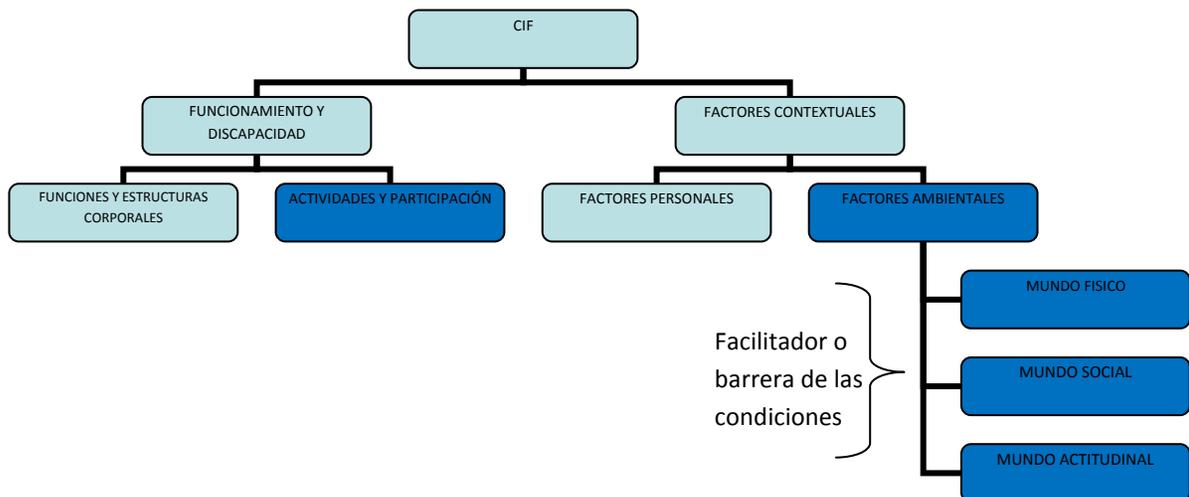
En este sentido, desde el presente estudio de investigación se tomó en cuenta el concepto de discapacidad que refiere la CIF para aportar desde el campo educativo respecto a las representaciones sociales que la comunidad educativa tiene de los

estudiantes con discapacidad cognitiva y así contribuir en la disminución de las barreras actitudinales.

La discapacidad indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo con una condición de salud dada y los factores contextuales (Ambientales y personales). Es un término genérico, que incluye deficiencias en las funciones y estructuras corporales, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Se entiende como una interacción dinámica entre la condición de salud y los factores contextuales. Este concepto difiere del aportado desde la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) de 1980, donde se evidenciaban las consecuencias de las enfermedades, entendidas como el efecto que éstas tienen en la persona.

En la presente investigación cobran relevancia los factores ambientales toda vez que se enfatiza en el efecto facilitador o de barrera del mundo físico, social o actitudinal en el que habita la persona. En cuanto al mundo físico se refiere al contexto educativo, el mundo social a su vez está en relación con las interacciones que se producen entre los estudiantes con discapacidad cognitiva y sus compañeros y los padres de estos, así como con los docentes. Es en los dos últimos aspectos donde se enmarcan las recomendaciones que surgen del análisis de los resultados. En la gráfica 3 se puede apreciar la Clasificación de la CIF y los aspectos donde se centra el presente estudio.

Gráfica 3. Aspectos en los que se centra la investigación desde la Clasificación Internacional de la Salud y la Discapacidad



Fuente: propia basada en documento de la CIF abreviada 2001

3.3.1 Inclusión educativa a nivel internacional, nacional y local.

La UNESCO (2008), plantea el concepto de Inclusión como “una búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de forma que, éstas lleguen a considerarse más positivamente como incentivo para fomentar el aprendizaje, aprender a vivir con la diferencia y aprender a capitalizar las experiencias derivadas de las diferencias”.

A nivel Internacional se hace referencia al proceso evolutivo que dio origen al cambio de paradigma en el sistema educativo para consolidar la atención educativa de la población con Discapacidad partiendo desde La Educación para todos (EPT), iniciativa que busca alcanzar la educación básica y con calidad para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos. Este proceso se origina en Jomtiem en el año de 1990, posteriormente se ratifican los acuerdos en el Foro Mundial sobre educación, en Dakar

en el año 2000, donde 164 países asistentes se comprometieron a hacerla realidad. Uno de los pilares de esta perspectiva es el acceso universal a la educación básica en condiciones de equidad, el enfoque se centra en que la escuela se adapte a los niños para garantizar el derecho a la educación (UNESCO: 2000).

En Colombia, es a partir de la promulgación de la Ley 115 de Educación que se consolida la atención educativa para las personas con alguna condición de Discapacidad como se relata en el aparte que contiene la normatividad que sustenta la atención educativa para esta población. Al respecto el Ministerio de Educación Nacional (2008), define la Inclusión como el proceso en el que es indispensable "...atender con calidad y equidad a las necesidades, comunes y específicas que presentan los estudiantes. Para lograrlo, se necesita contar con estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad"

En términos generales el proceso histórico de evolución de la educación inclusiva se da en principio, desde la idea de normalización como lo plantea Arnaiz, 2003, entendiendo este concepto como la posibilidad que tienen las personas con discapacidad de acceder a una vida normal de acuerdo a su situación particular y en relación con el entorno, así el autor manifiesta que "no se normaliza a la persona sino al entorno y al ambiente".

Se postula entonces la Integración escolar como el procedimiento a través del cual el estudiante con discapacidad accede al aula regular; en este momento se buscaba su participación en la vida comunitaria, de tal manera que se proyectasen para hacer parte de una familia, comunidad o trabajo, pero no como miembros pasivos predestinados siempre a recibir sino como personas solidarias, capaces de interactuar con otros y aportar a la sociedad (Salazar, 2000). Sin embargo al momento que los estudiantes con discapacidad llegaron a la escuela, ésta no estaba preparada para su atención debido a que accedieron al aula, más no hubo cambios estructurales para congregarse en un solo ambiente la diversidad de estudiantes que a ella accedían, entonces comenzó el exilio y

la deserción escolar ya que la escuela no dio la respuesta a la singularidad de cada niño y niña.

Actualmente, en Colombia se está construyendo la política de atención a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, en sintonía con los parámetros del orden internacional y fundamentado en el enfoque de Derechos que implica la Educación para Todos en la que se reconoce la diversidad como elemento y esencia misma de la humanidad.

A nivel Departamental, se tiene como evidencia bibliográfica del proceso de inclusión en el sector educativo, los documentos que reposan en el Programa Departamental de Educación Inclusiva, perteneciente a la Secretaría de Educación de Nariño, entre ellos el “Plan de Cubrimiento Gradual para la Inclusión Educativa de la Población con Necesidades Educativas Especiales en el Departamento de Nariño” que se ha elaborado por cuatrienios desde el año 2004; los Planes de Acción anuales que reposan a partir del año 2005 y que contienen el número de estudiantes reportados en el sistema de matrícula SIMAT , documentos que pueden certificar el proceso histórico que ha experimentado la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema formal. Para este mismo año se parte de un reporte de 933 estudiantes con diferentes discapacidades escolarizados en todo el Departamento de los cuales 518 eran niños y 415 niñas. Esta población se ha ido incrementando año tras año.

También se cuenta con evidencias testimoniales de una de las cuatro profesionales quienes desde el año de 1994 trabajaron en sus inicios en la ciudad capital en una Institución educativa donde asistían estudiantes con discapacidad auditiva; en este periodo se organizó un Programa de Educación Especial Coordinado por un profesional en educación quien fue delegado por la Secretaría de Educación.

Posteriormente, debido a la descentralización educativa, las personas que trabajaban en esta dependencia pasaron a ser parte de la entidad territorial de Nariño. El poco personal que trabajaba asumía funciones de formación a los docentes del Departamento que requerían asesoría en la atención de estudiantes con alguna

discapacidad, realizaban valoraciones psicopedagógicas y entregaban las respectivas recomendaciones a los docentes y a las familias. En principio se trabajó con cuatro municipios piloto que se encuentran ubicados cerca de la ciudad capital ellos eran La Florida, Tangua, Yacuanquer y Chachagüi.

A nivel de la educación formal, el proceso de atención educativa se inició con gran dificultad ya que se mantenían barreras para el acceso y los docentes se mostraban reacios a atender e incluso a recibir estudiantes con algún tipo de discapacidad, argumentando que el sitio para su atención debería ser un Centro especializado llamado Centro de Habilitación del Niño (CEHANI), que en el Departamento es de reconocida trayectoria, donde acuden los usuarios de toda la región para que los niños, niñas y adolescentes reciban las terapias de acuerdo al tipo de limitación que presentan.

Es a partir del año 2007 cuando la Gobernación de Nariño a través de Decreto 1692 del veintiocho de noviembre, crea la Unidad de Atención Integral (UAI) definida ésta, como “un conjunto de programas y servicios profesionales interdisciplinarios que las entidades territoriales deben ofrecer a los establecimientos que integran en sus aulas estudiantes con necesidades educativas especiales con el propósito de brindar atención a las actividades de investigación, asesoría, fomento y divulgación relativas a la prestación adecuada del servicio”¹

El decreto al que se hace alusión, fue debidamente motivado y fundamentado en la normatividad expedida por el Ministerio de Educación que hasta ese momento se encontraba vigente, particularmente la Resolución 2565 de 2003 donde se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población en mención, de esta manera los departamentos y entidades territoriales certificadas pueden asignar funciones de apoyo a educadores, profesionales en

¹ Gobernación de Nariño Decreto 1692 creación de UAI , definición desde el Decreto 2565 de 2003 expedida por el MEN

educación especial, psicología, fonoaudiología, terapia ocupacional, trabajo social, intérpretes de Lengua de señas, modelos lingüísticos para que faciliten la integración académica y social de los estudiantes con necesidades especiales.

Tal como se menciona en la norma, el Departamento asignó funciones a personal que venía laborando en la planta global, quienes previa entrevista y análisis de sus hojas de vida, cumplían los requisitos para asumir este reto. Es así como en principio se asignan veintiséis docentes de apoyo quienes continuaron la labor de formar a las comunidades educativas cumpliendo funciones específicas consignadas en la normatividad.

De esta manera se crea la Unidad de Atención Integral (UAI) a la luz del Decreto 2082 de 1996, que en su artículo 14 concibe las aulas de apoyo especializadas como “Un conjunto de servicios, estrategias y recursos que ofrecen los establecimientos educativos para brindar los soportes que permitan la atención integral de los estudiantes con limitaciones o capacidades o talentos excepcionales”, coordinado por una profesional en educación con el acompañamiento de cinco profesionales en diferentes áreas a quienes se reconoció como profesionales de apoyo y también se asignan funciones a Docentes de Apoyo creando el que en principio, se conoce como Programa de Atención Educativa para la Diversidad, perteneciente a la Secretaría de Educación Departamental.

Luego de dos años y debido a reestructuración del personal que venía laborando, a través de decreto 961 del 13 de octubre de 2009, la Gobernación aclara funciones del personal que había sido asignado como profesional de apoyo y les establece funciones como Docentes de apoyo; las funciones de asesoría seguimiento y coordinación son asumidas por el que en la actualidad se denomina Equipo Interdisciplinario de la Unidad de Atención Integral conformado por seis personas de diferentes áreas que hacen parte de la planta de personal de la Secretaría de Educación y Cultura de Nariño.

En la actualidad se reconoce al Programa Departamental de Educación Inclusiva como el equipo gestor de los procesos de educación inclusiva para la atención de la población con discapacidad, capacidades y/o talentos excepcionales conformado por dieciocho docentes de apoyo distribuidos entre los municipios no certificados que han reportado al sistema de matrícula el mayor número de estudiantes con discapacidad; se atienden 61 municipios no certificados del departamento a través de proceso de licitación pública al que convoca la Gobernación de Nariño, para la contratación de profesionales en diferentes áreas que intentan cubrir las necesidades reportadas por las instituciones educativas respecto a los apoyos pedagógicos; dicha licitación se ha realizado con la Institución Universitaria CESMAG (Centro de Estudios Superiores María Goretti) de la comunidad de hermanos Franciscanos con sede en la ciudad de Pasto.

Los docentes de apoyo de planta y los profesionales contratados asumen las funciones asignadas en el decreto 366 de febrero de 2009, entre las cuales se encuentran:

1. Establecer procesos y procedimientos de comunicación permanente con los docentes de los diferentes niveles y grados de educación formal que atiendan estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales para garantizar la prestación del servicio educativo adecuado y pertinente.
2. Participar en la revisión, ajuste, seguimiento y evaluación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en lo que respecta a la inclusión de la población con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales.
3. Participar en el diseño de propuestas de metodologías y didácticas de enseñanza y aprendizaje, flexibilización curricular e implementación de adecuaciones pertinentes, evaluación de logros y promoción, que sean avaladas por el consejo académico como guía para los docentes de grado y de área.

4. Participar en el desarrollo de actividades que se lleven a cabo en el Establecimiento educativo relacionadas con caracterización de los estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales, la sensibilización de la comunidad escolar y la formación de docentes.
5. Gestionar la conformación de redes de apoyo socio familiares y culturales para promover las condiciones necesarias para el desarrollo de los procesos formativos y pedagógicos adelantados en los establecimientos educativos.
6. Articular, intercambiar y compartir, experiencias, estrategias y experticia con otros establecimientos de educación formal, de educación superior y de educación para el trabajo y el desarrollo humano de la entidad territorial.
7. Elaborar con los docentes de grado y de área los protocolos para ejecución, seguimiento y evaluación de las actividades que desarrollan con los estudiantes que presentan discapacidad o capacidades o talentos excepcionales y apoyar a estos docentes en la atención diferenciada cuando los estudiantes lo requieran.
8. Presentar al rector o director rural un informe semestral de las actividades realizadas con docentes y con estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales y los resultados logrados con estos estudiantes, para determinar las propuestas de formación de los docentes, los ajustes organizacionales y el tipo de apoyos requeridos por los estudiantes que deben gestionarse con otros sectores o entidades especializadas.
9. Participar en el consejo académico y en las comisiones de evaluación y promoción, cuando se traten temas que involucren estas poblaciones.

A nivel local y respecto a los procesos de educación inclusiva, se puede mencionar que fue a partir del año 2005 cuando las profesionales de apoyo del Departamento asistían al Municipio de Chachagüi de forma esporádica, para formar a los docentes de la Institución que lleva su mismo nombre. Por encontrarse el municipio a 17 kilómetros de la capital del departamento, se facilitaba el

desplazamiento del personal que inició sus labores como apoyo a la población con discapacidad, capacidad o talentos excepcionales; en principio se reportaron en el municipio 23 estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Este número se ha incrementado y para el año 2014 se tienen matriculados un total de 62 estudiantes con diferentes discapacidades desde el nivel preescolar hasta el grado once de la media vocacional.

A nivel institucional está conformado el Equipo de Educación Inclusiva integrado por diez docentes quienes pertenecen a la básica primaria, secundaria y Centros Asociados a la Institución Educativa Chachagüi, liderados por la Docente de Apoyo del municipio. Este grupo de docentes estructura los Planes de mejoramiento Institucional que se establecen al iniciar el año lectivo con el fin de desarrollar actividades coordinadas que beneficien a toda la comunidad educativa en lo que respecta a la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Entre los avances significativos que se pueden mencionar está la reestructuración del Proyecto Educativo Institucional que se ha reformado a medida que se matriculan mayor número de estudiantes con discapacidad, generando la necesidad de transformar las gestiones directiva, administrativa y financiera, académica y de la comunidad, permeando de esta forma todos los procesos inherentes a la formación de los y las estudiantes para atender con calidad a la población con discapacidad que accede al sistema educativo formal. Un ejemplo de los adelantos en materia de inclusión educativa se plasma en la transformación de la misión institucional:

“Somos una Institución Educativa de carácter oficial, modalidad académica, comprometida con el desarrollo integral del ser humano, dentro de la diversidad y la diferencia, que promueve la formación de líderes, la conservación ambiental y el mejoramiento de la calidad de vida”²

² Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa Chachagüi-Misión 2013

Si bien es cierto existe el personal que promueve la inclusión educativa y social de los estudiantes con algún tipo de discapacidad, esta responsabilidad no se puede indilgar solamente a ese reducido grupo de personas, por el contrario, las comunidades deben promover una participación colectiva para que este grupo poblacional acceda a todos los servicios que El Estado oferta, y la función específica de sensibilizar a las comunidades no sólo será función del docente de apoyo o del equipo de inclusión, toda vez que la educación se estipula como un derecho universal. Es aquí donde la presente investigación contribuye a nivel académico y social, ya que si se conocen aquellas representaciones sociales que afectan la garantía del derecho a la educación, se puede aportar para la promoción de proyectos tendientes a minimizar las barreras actitudinales de las comunidades educativas que dificultan el acceso y permanencia de la población en mención.

3.4 Normatividad que sustenta la atención educativa de estudiantes con Discapacidad

A nivel nacional se ha avanzado en materia de legislación para garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad, esto no significa que la expedición de las normas por sí solas certifiquen la aceptación de la población con discapacidad en el ámbito educativo o social, ni que la sociedad reconozca la condición de discapacidad como connatural a la condición humana, pese a ello el país ha buscado su protección y la garantía respecto a la atención educativa. En los párrafos subsecuentes se hará un recorrido de las leyes y decretos que en el campo educativo favorecen la inclusión del colectivo de personas con alguna condición de discapacidad.

La senda recorrida en materia de reglamentación se puede registrar cronológicamente iniciando por la Constitución Política de Colombia de 1991, que consagra en su artículo 13, inciso último que, “El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra

ellas se cometan”. De esta forma, el Estado, ha tomado una serie de medidas enfocadas a formular las pautas generales para las acciones del gobierno en el campo de la discapacidad”. Estas medidas están diseñadas en pro de la igualdad de oportunidades para todas las personas, sin discriminación.

En el año de 1994, el país expide la Ley 115 General de Educación, que hasta la fecha sirve de guía respecto a la prestación del servicio educativo con carácter social, obligatorio y gratuito; en el título III, capítulo I, artículos 46 al 48, se regula la atención educativa de las personas con limitaciones de orden físico, sensorial, psíquico, cognoscitivo o emocional como parte del servicio público educativo; en el artículo 47 de la misma ley se establece que “la erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales se atenderá de acuerdo con la ley ”

Por su parte el Decreto 2082 de 1996, reglamentario de la Ley 115, en su artículo 12, establece que los departamentos, distritos y municipios organizarán en su respectiva jurisdicción, un plan de cubrimiento gradual para la adecuada atención educativa de las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, el cual hará parte del plan de desarrollo educativo territorial.

Otro sustento jurídico es la Ley 715 de 2001, por medio de la cual se asignan los recursos financieros para la atención de los estudiantes con discapacidad. Reglamentada por el Decreto 3020 de 2002, que en su artículo 4 establece como criterios para fijar las plantas de personal, las particularidades de las regiones y grupos poblacionales, las condiciones de las zonas rurales y urbanas y las características de los niveles y ciclos educativos. En su artículo 11, dispone que la entidad territorial atenderá los criterios y parámetros establecidos por el Ministerio de Educación para fijar la planta de personal de los establecimientos educativos que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales, o que cuentan con innovaciones y modelos educativos aprobados por el mismo Ministerio o con programas de etnoeducación.

De igual manera, en la resolución 2565 de 2003 se establecen medidas para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Esta resolución permitió que en muchos departamentos del país se crearan las Unidades de Atención Integral al cual se hizo referencia en párrafos anteriores.

En la Ley 1098 de 2006 de Infancia y adolescencia en sus artículos 28, 36, 41, 42, 43, 44 y 46 se estipula que las Instituciones educativas deberán organizar programas especiales de nivelación para los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje, se entiende que los niños, niñas y jóvenes que presentan discapacidad cognitiva tienen asociados déficit en algunas funciones mentales que dificultan su aprendizaje.

Desde el año 2006, el Ministerio de Educación Nacional se ha propuesto el diseño de una serie de documentos para orientar el quehacer pedagógico de los Establecimientos educativos y por consiguiente del docente para la atención educativa de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Así se presenta la cartilla 12 que contiene la Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales(NEE).

En el mismo año se publican una serie de cartillas elaboradas bajo el liderazgo del Equipo de profesionales responsables de Necesidades Educativas Especiales de las Secretarías de Educación y el Tecnológico de Antioquia, cuya construcción contó con la participación activa de las Instituciones de educación Preescolar, básica, media y superior del país, la pretensión de los documentos es guiar a los docentes que atienden a esta población estudiantil, dichas orientaciones son de tipo general para la atención de las poblaciones con discapacidad visual, auditiva, motora, discapacidad cognitiva, sordoceguera, autismo y capacidades y talentos excepcionales.

Otros documentos importantes de mencionar, que si bien es cierto no son de carácter normativo, si se constituyen en referentes académicos que permiten esclarecer las funciones y responsabilidades que desde las Instituciones Educativas se establecen para garantizar la inclusión de todas las poblaciones y atender la diversidad de

estudiantes. Se hace referencia a la Guía 34 para el mejoramiento Institucional de la autoevaluación al Plan de Mejoramiento y el Índice de Inclusión, dos documentos que desde el año 2008 sirven como norte para direccionar la inclusión educativa ya que permean todas las gestiones del Proyecto Educativo Institucional.

El Ministerio de Educación Nacional, reglamentó a través del decreto 366 del 9 de febrero de 2009, la “organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva, en ella se estipula que los estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad y la que posee capacidad o talento excepcional, tienen derecho a recibir una educación pertinente y sin ningún tipo de discriminación. La pertinencia radica en proporcionar los apoyos que cada individuo requiera para que sus derechos a la educación y a la participación social se desarrollen plenamente”.

Con la promulgación de este decreto ya se evidencia un avance conceptual que está en concordancia con el concepto de discapacidad planteado por la CIF, al sustentar que “un estudiante con discapacidad es aquel que presenta un déficit que se refleja en las limitaciones de su desempeño dentro del contexto escolar, lo cual le representa una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en dicho entorno. La discapacidad puede ser de tipo sensorial como sordera, hipoacusia, ceguera, baja visión y sordoceguera; de tipo motor o físico; de tipo cognitivo como síndrome de Down u otras discapacidades caracterizadas por limitaciones significativas en el desarrollo intelectual y en la conducta adaptativa, o por presentar características que afectan su capacidad de comunicarse y de relacionarse como el síndrome de Asperger, el autismo y la discapacidad múltiple”.

Así mismo se determina que los establecimientos educativos que reporten matrícula de estudiantes con discapacidad cognitiva, motora, síndrome de Asperger o con autismo deben organizar, flexibilizar y adaptar el currículo, el plan de estudios y los

procesos de evaluación de acuerdo a las condiciones y estrategias establecidas en las orientaciones pedagógicas producidas por el Ministerio de Educación Nacional. De igual manera, los docentes de nivel, de grado y de área deben participar de las propuestas de formación sobre modelos educativos y didácticas flexibles pertinentes para la atención de estos estudiantes.

La ley 1346 de 2009, es un referente normativo que consolida los Derechos de las Personas con Discapacidad. Colombia como país integrante de la Organización de las Naciones Unidas, acoge a través de esta Ley, la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad que fue adoptada por la Asamblea General de la ONU el 13 de diciembre del año 2006. La Convención y su protocolo facultativo entraron en vigor el 3 de mayo de 2008, nuestro país la ratifica el 10 de mayo de 2011, hasta el momento se conoce que 64 países la han legalizado. Esta es una muestra del compromiso adquirido por el Estado y que sirve de marco jurídico para la visibilización política y social de las personas con discapacidad.

En el Artículo 8 de la Convención, referido a la Toma de conciencia, se enfatiza en los procesos de sensibilización que se deben adelantar para que la sociedad respete los derechos y la dignidad de la población con discapacidad; sugiere luchar contra estereotipos, prejuicios, prácticas nocivas y la importancia de reconocer los aportes de este grupo poblacional a la sociedad. Así mismo se insta a fomentar en todos los niveles del sistema educativo, incluso entre todos los niños y las niñas desde una edad temprana, una actitud de respeto de los derechos de las personas con discapacidad.

En el año 2012, el Ministerio de Educación Nacional junto con sus dos entidades adscritas, el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) y el Instituto para Sordos (INSOR), firman un Convenio con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), cuyo objetivo es la elaboración del documento denominado “Orientaciones Generales para la atención educativa de las poblaciones con Discapacidad en el marco del derecho a la educación” que busca guiar a las Secretarías de Educación y a las Instituciones

educativas en los procesos de atención educativa a la población con discapacidad, garantizando el derecho a la educación.

El documento relacionado anteriormente, hace énfasis en el compromiso del sector educativo para atender la diversidad de estudiantes que acceden al sistema en el marco de la educación inclusiva; conjuga aportes desde el orden nacional hechos por parte de diferentes miembros de la comunidad educativa frente al tema de la educación inclusiva, incluyendo los sectores públicos y privados. Si bien este documento no presenta los diferentes grupos poblaciones por discapacidad, se convierte en una pauta para que las instituciones educativas inicien en la transformación de sus prácticas pedagógicas incidiendo en la cultura y las políticas para la atención a la diversidad como componentes esenciales del cambio de paradigma en lo concerniente a la educación.

En el año 2013, el Congreso promulga la ley estatutaria 1618 que se complementa con los pactos, convenios y convenciones internacionales sobre derechos humanos relativos a las Personas con Discapacidad, aprobados y ratificados por Colombia. El objeto es el de garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables, eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad. Esta ley cuenta con dos años a partir de su promulgación para que se implementen en cada sector o ministerio los requerimientos específicos para dar cumplimiento a las disposiciones en ella establecidas.

Con relación al sector educativo y la competencia de los Establecimientos, la citada Ley estipula en el literal i “fomentar la prevención sobre cualquier caso de exclusión o discriminación de estudiantes con discapacidad” se resalta esta disposición porque se asocia con una de las conclusiones del presente estudio.

Los párrafos anteriores nos permiten visualizar que en el ámbito educativo existen leyes y decretos que asignan responsabilidades a las Instituciones educativas para la debida atención de la población en situación de discapacidad, no obstante y pese a

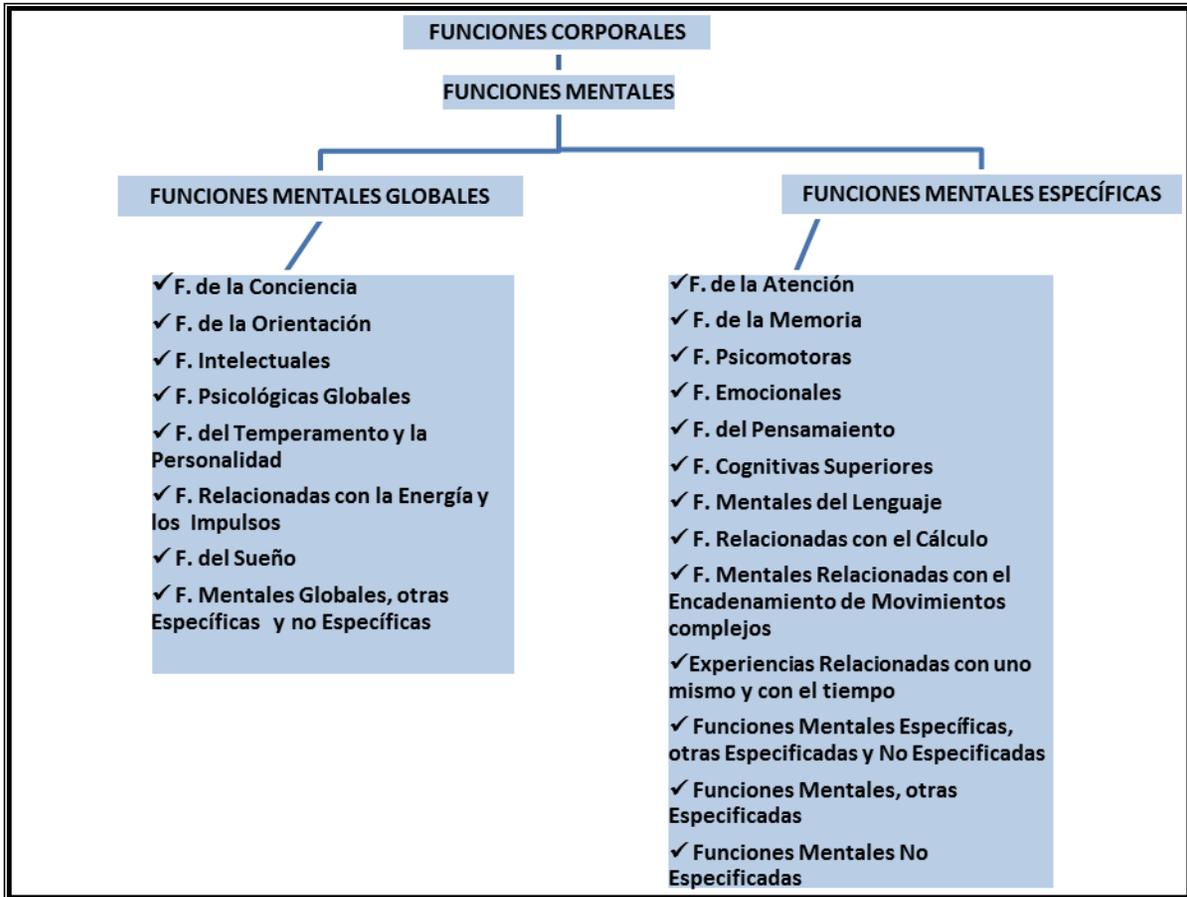
que las leyes respaldan los derechos de esta población, aún persisten concepciones, actitudes y tratos que subyacen en las representaciones sociales, los que entorpecen el ingreso, la permanencia y promoción de los estudiantes con discapacidad, particularmente con discapacidad cognitiva por parte de docentes y compañeros de aula, pero en la medida que se conozcan y se socialicen se puede contribuir a mejorar la inclusión tanto en el campo educativo como social.

3.5 Marco de Referencia Conceptual desde el Ministerio de Educación Nacional para la Atención de Estudiantes con Discapacidad Cognitiva

Para llegar a la conceptualización de la discapacidad cognitiva se hace necesario realizar una revisión teórica a partir de concepciones anteriores como retraso mental, deficiencia mental y discapacidad intelectual. Es indispensable mencionar que el concepto de “Discapacidad cognitiva” que se incluye en el título de la investigación, es usado desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), ente regulador de los servicios educativos en el país y es el sector desde el cual se inscribe el presente estudio. Sin embargo, desde la Clasificación Internacional de la Salud y la Discapacidad (CIF) se hace referencia a las Funciones mentales y particularmente a las deficiencias en dichas funciones y aunque los dos conceptos no son equivalentes, uno y otro incluyen procesos inherentes al aprendizaje, proceso en el que los estudiantes con discapacidad cognitiva tienen marcadas falencias. Cabe aclarar que para estar acorde a los criterios del Ministerio de Educación Nacional se adopta desde esta investigación el término Discapacidad cognitiva.

En la gráfica 4 se presenta la correlación de las funciones mentales globales y específicas asociadas a las Funciones y estructuras corporales y que para efectos de la presente investigación contribuyen a la comprensión de los aspectos en los cuales se evidencia el tipo de discapacidad con el que se relaciona al grupo poblacional objeto de investigación.

Gráfica 4. Funciones Mentales globales y específicas desde la CIF



Fuente: Propia basada en el Documento de la CIF abreviada 2001, pág 49

Respecto a las deficiencias, y desde la CIF, se entienden como problemas en las funciones o estructuras corporales que pueden ser una desviación significativa o una “pérdida” de lo que se considera norma y que generalmente es aceptada en relación al estado biomédico del cuerpo y sus funciones, pueden ser temporales o permanentes; progresivas, regresivas o estáticas; intermitentes o continuas y la desviación puede ser leve o grave. (Pág. 18 y 19 de la CIF abreviada)

3.5.1 Retraso mental. La Asociación Americana sobre Retraso Mental (AARM), ha sido la encargada de la resignificación del concepto que se presentó desde el año de

1921 en su primera edición; en el momento, en la novena edición vigente, el retraso mental hace referencia a limitaciones substanciales en el desenvolvimiento corriente. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, junto con limitaciones asociadas en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo.

3.5.2 Deficiencia mental. La Asociación Americana para la Deficiencia Mental (A.A.M.D) define la Deficiencia Mental como un "funcionamiento intelectual general significativamente inferior a la media o promedio, originado durante el período de desarrollo y asociado a un déficit en la conducta adaptativa".

En la revisión del concepto de retraso mental del 2002, la AARM introduce el concepto de discapacidad intelectual, como un concepto dinámico y funcional, que permite entenderlo más desde el desempeño que desde los rasgos clínicos observables. Lo cual quiere decir que resulta de mayor relevancia en esta definición, la forma como las personas responden a las demandas del entorno en que se encuentran y las maneras en que logran adaptarse a las circunstancias particulares de la cotidianidad.

Schalock (1999), refirió la necesidad de aplicar modelos de evaluación de tipo ecológico /funcional que se ajusten a las características de los contextos y que articulan los conceptos de habilidades adaptativas y de inteligencia, permitiendo definir el retraso mental como discapacidad intelectual, en términos de desempeño y funcionamiento intelectual.

Esta evolución del concepto de retraso mental hacia el de discapacidad intelectual, permite concebir a la persona como alguien que presenta una forma particular, dinámica y con posibilidades siempre abiertas para su desarrollo y que dentro de su

condición específica merece ser llevada al máximo nivel del progreso posible, en el contexto de las interacciones en las que participa o debería participar (CREENA, 2008).

3.5.3 Discapacidad cognitiva. Como se menciona en párrafos precedentes, este concepto hace referencia al uso que desde el Ministerio de Educación Nacional se da para la población que presenta falencias significativas en el proceso de aprendizaje, pero dentro del Sistema de Matrícula SIMAT, herramienta del Ministerio de educación que permite relacionar los estudiantes formalmente matriculados en una Institución educativa pública, se introduce el término Deficiencia cognitiva para hacer alusión a la misma población.

Dentro de este constructo general que es la discapacidad intelectual, aparece el concepto de discapacidad cognitiva, entendida como una disposición funcional específica en procesos cognitivos, habilidades de procesamiento y estilos de pensamiento, que determinan el desempeño y el aprendizaje de una persona, que lo hace un concepto mucho más específico que la discapacidad intelectual y más cercano a las prácticas educativas por su relación directa con los procesos de aprendizaje. Se fundamenta en La Teoría de procesamiento de la Información, Modelos de gradación cognitiva, Modelo cognitivo – comportamental, y la Teoría de modificabilidad estructural cognitiva, lo que implica mayor especificidad en el diseño y aplicación de estrategias pedagógicas, posibilidades de evaluación del potencial de aprendizaje, mejoramiento en el desempeño general por aprendizaje autorregulado.

3.6 Modelos educativos para la atención de estudiantes con Discapacidad Cognitiva

Los Modelos educativos propuestos para la atención de los estudiantes con Discapacidad cognitiva se han estructurado desde la capacidad que tienen las personas para procesar la información en los niveles de entrada, elaboración y salida, además de tener en cuenta las necesidades educativas individuales de cada uno. Para complementar lo expresado se hace necesario conocer algunos de los enfoques que

permiten comprender el sentido de formación de la población objeto de estudio los cuales relacionan tres aspectos qué pretenden, el sistema de evaluación y cómo se dan los apoyos pedagógicos.

Los Modelos educativos de atención y orientación educativa de la población con discapacidad cognitiva son el Modelo Social, Modelo Socio–cognitivo y el Modelo Psicoeducativo de los cuales se hará alusión para tener una idea clara de la manera cómo están estructurados. Puesto que las Instituciones educativas construyen sus propios modelos pedagógicos y de acuerdo al concepto de desarrollo que compartan, es indispensable que seleccionen uno de los modelos de atención que se recogen en los documentos del MEN respecto a las orientaciones pedagógicas para la atención de la población con discapacidad cognitiva y que se sintetizan a continuación. (MEN. 2006)

3.6.1 Modelo social. Este modelo también se conoce como sociohistórico y se fundamenta en las teorías del desarrollo social y particularmente a enfoques donde plantean que las condiciones (cognitivas, emocionales y morales) de un individuo están directamente correlacionadas con el proceso de desarrollo y construcción histórica de una sociedad, también plantean que en el caso de las personas que presentan algunas dificultades, no solo debe entenderse el desempeño de ellas desde miradas de contexto, sino que también deben generarse condiciones sociales que favorezcan su desempeño y el logro de metas de manera integral.

Se dice que uno de los elementos de mayor controversia, pero a la vez de mayor profundidad de este modelo, es el planteamiento acerca de que las funciones psicológicas superiores (pensamiento, lenguaje, percepción y atención) tienen su asidero en lo social; es decir, que todo proceso psicológico de orden superior, es, en primera medida intersíquico (de lo social a lo individual) y luego intrapsíquico (proceso interior) y que el tránsito de uno a otro se realiza gracias a la mediación del contexto. Lo cual hace responsable a la sociedad (en este caso entiéndase sociedad como contexto de oferta educativa; que obvia la responsabilidad de otros contextos en la oferta de

apoyos) de generar condiciones óptimas de crecimiento, desarrollo colectivo y la compromete a establecer parámetros claros de acompañamiento – apoyos – para los individuos que presentan algún nivel de dificultad.

Es así como desde este modelo se plantea la necesidad de establecer niveles diferenciados de desarrollo que permitan la construcción de mediaciones concretas, en tiempos reales, con propósitos y metas de formación establecidas con anterioridad al proceso de aprendizaje. La valoración de los niveles de desarrollo se realiza a través de procesos de evaluación del potencial de aprendizaje, es decir se establece lo que el estudiante puede resolver en el momento actual, previo a la experiencia de aprendizaje mediado (Zona de Desarrollo Real - Z.D.R. -) y se contrasta con los niveles que puede alcanzar posterior a la aplicación de estrategias de enseñanza (Zona de Desarrollo Potencial – Z.D.P. -).

El andamiaje u organización de los pasos para el aprendizaje y la mediación, acompañamiento intencionado del docente, permiten que el estudiante vaya de una zona de desarrollo a otra más avanzada, tomando conciencia de las herramientas y procedimientos que emplea, que le son útiles para la resolución de la tarea y para un mejor desempeño cognitivo y social. La mediación se define también por ser un proceso de enseñanza planificada e intencionada, en el que el docente tiene un panorama claro de los niveles de desarrollo del estudiante, de las condiciones y bagajes con los que se enfrenta al proceso de aprendizaje, al tiempo que sabe cuál es el camino indicado para conducirlo, a través de la toma de conciencia –internalización – a mejores niveles de desempeño.

Para el caso de la discapacidad cognitiva, este modelo representa grandes ventajas, al concebir el desarrollo desde factores sociales y respetar las diferencias individuales; también posibilita la oferta de apoyos diferenciados, sin sujeción a etapas cronológicas o estadios que determinan las posibilidades de acceso al conocimiento; por lo cual se requiere que, las condiciones académicas y responsabilidades del

docente –mediador - sean más elevadas, siendo él mismo una persona con altos niveles de conciencia en sus procesos de internalización cognitiva y es compatible con un modelo pedagógico sociocrítico.

3.6.2 Modelo socio – cognitivo. La aplicación de la Psicología cognitiva al campo de la discapacidad cognitiva, permite la comprensión y análisis de los diversos factores que intervienen en el desempeño cognitivo de esta población, el diseño y aplicación de procedimientos para su atención. Desde este modelo se plantea que en la discapacidad cognitiva existe un modo de ser cognitivamente diferente que puede conducir a dificultades en el proceso de aprendizaje, por lo que se requiere del diseño de ambientes mediados que garanticen mejores formas de procesamiento de la información y por ende de aplicación de los conocimientos en el contexto.

Este modelo explica el funcionamiento cognitivo como la forma en que una persona logra recibir información del medio, procesarla y responder a las demandas de una tarea, de acuerdo con su estilo particular de pensamiento. Así para cada uno de estos niveles o fases de procesamiento de la información (fase de input o entrada, fase de elaboración y fase de output o salida), plantea una serie de funciones cognitivas, de acuerdo a estas fases, a continuación se describen las funciones cognitivas y las orientaciones pedagógicas para su abordaje:

a. Funciones Cognitivas en la Fase de Input o entrada de la Información

Estas funciones cognitivas se refieren a la cantidad y calidad de los datos acumulados por una persona antes de enfrentarse a la solución de un problema. En el caso de los estudiantes con discapacidad cognitiva, resulta de vital importancia que la información sea recibida con claridad, pues de ello depende la comprensión de las demandas de la tarea y, en gran medida, la calidad en el proceso de elaboración de las respuestas y solución de las tareas.

Estas funciones son: Percepción clara, Habilidades lingüísticas del nivel de entrada, Orientación espacial, Orientación temporal, Conservación, constancia y permanencia del objeto.

b. Funciones Cognitivas de la Fase de Elaboración

Estas funciones cognitivas están relacionadas con la organización y estructuración de la información en la solución de problemas y, dado que su observación es la más compleja de todas las tres fases, el papel de maestro – mediador – se debe centrar en la pregunta como vehiculizador de la acción reflexiva y en la demostración de la conducta a seguir.

Las funciones de esta fase son: Percepción y definición de un problema, Selección de información relevante, Interiorización y representación mental. Es la capacidad para utilizar símbolos, Evidencia lógica.

c. Funciones Cognitivas de la Fase de Output o de salida de la Información

Estas funciones cognitivas están relacionadas con la comunicación exacta y precisa de la respuesta o solución del problema planteado.

Entre ellas están: Comunicación explícita, Respuestas por ensayo - error.

Para el caso de los estudiantes con discapacidad cognitiva la respuesta por ensayo y error puede ser una fase inicial del entrenamiento cognitivo, no obstante, ha de trascenderse en ella, revisando en cada una de sus respuestas, las implicaciones que tendría la elección de una u otra, así el fortalecimiento se da más por la asociación de sentido, que por la mecánica de la operación. Dentro de estas funciones se hace necesario realizar una breve revisión de aquellas que son importantes en el proceso de aprendizaje.

- Lenguaje

Podría definirse como un código organizado por el cual se expresan las ideas sobre el mundo a través de un sistema convencional de señas comunicativas.

El lenguaje se compone de tres aspectos: contenido, forma y uso, que unidos determinan las competencias lingüísticas del hablante.

Entre las principales características que identifican a las personas con discapacidad cognitiva se cuentan el pobre desarrollo del lenguaje y la general falta de capacidad para una comunicación efectiva.

- Atención

Se define como el proceso de seleccionar algunos o muchos datos posibles para la resolución de una situación y se relaciona con los niveles de concentración en una tarea o actividad determinada. Debe ser observada e inferida a través de la conducta y es un requisito indispensable para el aprendizaje, en cuanto determina las posibilidades. Los estudiantes con discapacidad cognitiva presentan dificultad para atender la información relevante o la dimensión correcta, mientras más dimensiones deba atender más se demorará el aprendizaje.

- Función Ejecutiva

La función ejecutiva está directamente relacionada con la capacidad de regular el funcionamiento cognitivo y la conducta, en lo relacionado con la planificación, ejecución y monitoreo de las acciones que se desprenden del procesamiento informacional. Según algunos autores (Flavell 1983; Sternberg 2000b) la función ejecutiva, está íntimamente relacionada con procesos metacognitivos y autorregulados que le permiten a una persona conocer sus procesos de pensamiento y orientar su comportamiento hacia la búsqueda de metas claras y definidas, valorando los niveles de rendimiento alcanzados y fomentando esta conducta en situaciones de similares demandas.

La función cognitiva se compone de un conjunto de habilidades cognoscitivas, que permiten anticipación en el pensamiento y determinar su presencia en el campo de la acción o del concepto. Las principales funciones que se involucran con la ejecución y sobre las cuales se debe orientar el diseño de estrategias son: el freno inhibitorio, la inhibición de estímulos irrelevantes, la dependencia ambiental, la perseverancia en la tarea, la verificación de los repertorios con que se cuenta y las actividades previas, antes de realizar una tarea. La función ejecutiva se manifiesta en las tres fases del procesamiento de la información.

Este modelo también requiere la revisión de los estilos de aprendizaje que de acuerdo a CREENA (2008), pueden ser:

- Ejecutivo: requieren delimitación de cada uno de los pasos de la tarea y seguimiento en la ejecución de ellos. Las actividades que se ofrecen deben ser estructuradas y con objetivos bien definidos.
- Monárquico: Desarrollan un paso a la vez y se les complejiza la realización simultánea de tareas. Se deben ofrecer estrategias que permitan la generalización y transferencia de aprendizajes.
- Local: se orienta en forma pragmática, disfrutan realizando múltiples acciones sobre pequeños problemas, les gusta el trabajo minucioso y creativo en tareas pequeñas de bajo nivel de complejidad.
- Conservador: resuelven problemas nuevos con los métodos que ya conoce, minimiza los cambios, rechaza situaciones ambiguas, su inclinación por hacer lo establecido, interfiere con la posibilidad de encontrar formas creativas.
- Interno: Les gusta trabajar solos, se les dificulta el aprendizaje cooperativo, por lo que requieren el acompañamiento permanente del maestro mediador.

De este modelo cognitivo se derivan propuestas como las de la teoría de modificabilidad estructural cognitiva de Feuerstein, que a través del Programa de Enriquecimiento Instrumental logran modificar la estructura cognitiva de niños, niñas y

adolescentes que presentan discapacidad cognitiva y con problemas de aprendizaje o aprestamiento para el mismo. Cuenta con unas estrategias de intervención que tienen como objetivo modificar las funciones cognitivas deficientes ya mencionadas y desarrollar toda la capacidad operativa de los estudiantes con discapacidad que presentan serias dificultades en el funcionamiento cognitivo.

3.6.3 Modelo psicoeducativo. Este modelo, que por su estructura se puede considerar cíclico, parte de una valoración del desempeño del estudiante con discapacidad cognitiva y la programación de la enseñanza en base a los objetivos habituales de la institución educativa, pretende abordar la educación desde una enseñanza evaluativa y prescriptiva (Ammerman, 2000; Flórez, 2000) integrando evaluación en intervención al mismo tiempo y poniendo especial atención a la individualización. Según Bueno y Verdugo (1986) la “enseñanza cíclica” consiste en diagnosticar pedagógicamente a una persona y establecer un plan de recuperación individualizada.

Esteve y otros 2005, resume este modelo en cinco fases: diagnóstico, planificación, implementación, evaluación y nuevo diagnóstico. Según este autor las cuatro primeras fases denominadas ciclo de enseñanza prescriptiva, se consideran el ciclo básico de este proceso. Se encuentran relacionadas entre sí de tal forma que su objetivo es establecer un nuevo diagnóstico que dé lugar a nuevas planificaciones y nuevas formas de intervención, lo que llevará a una repetición cíclica del proceso hasta que ya no se produzcan cambios.

El diagnóstico se considera un elemento clave en este modelo, ya que tiene como objetivo prioritario proporcionar una instrucción personalizada basada en la enseñanza individual y apropiada a cada estudiante. Se trata de obtener la mayor cantidad de información referida al estudiante con discapacidad cognitiva, en relación con su estilo de aprendizaje, su principal modalidad de asimilación o sus aptitudes y capacidades más desarrolladas, para adquirir competencias y se logran mediante el modelo pedagógico desarrollista.

Este es el modelo seleccionado en la Institución Educativa Chachagüi desde el cual se estructuró una Ruta de Atención para los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales entre quienes están los estudiantes con discapacidad cognitiva. Tal como se evidencia en la gráfica 5, el proceso de atención educativa parte de una información de quienes tienen conocimiento del caso al personal de apoyo con el que cuenta la Institución educativa, con el objeto de creación de la base de datos institucional, la caracterización y finalmente la relación en el Sistema de matrícula SIMAT.

Una vez realizada esta primera etapa, el docente de apoyo realiza la respectiva valoración psicopedagógica con el fin de conocer las potencialidades del estudiante, habilidades, destrezas, estilo de aprendizaje así como sus limitaciones, para posteriormente brindar las orientaciones pedagógicas que el estudiante requiere. En los casos donde se amerite se puede derivar la remisión al sector salud para que el estudiante reciba los apoyos terapéuticos requeridos.

Gráfica 5 : Ruta de atención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la Institución Educativa Chachagüi



Fuente: propia basada en el Modelo Psicoeducativo propuesto por Lerner (1981)

El proceso de atención educativa a los estudiantes con discapacidad cognitiva que se encuentra establecido a nivel interno de la Institución Educativa Chachagüi y que se puede evidenciar en la tabla 1, cuenta con unos formatos empleados e indispensables en el proceso desde donde se materializa la atención educativa a través del diligenciamiento y archivo en carpeta individual de cada estudiante identificado con discapacidad cognitiva.

Tabla 1: Proceso de Atención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y componentes que se manejan en la Institución Educativa Chachagüi

Proceso	Componentes, Formatos y Registros
1. INFORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	Formato de Informe del Docente
2. EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA	Formato de Valoración Psicopedagógica
3. APOYOS PEDAGÓGICOS	Planes Caseros y orientaciones a padres de familia, orientaciones in situ a Docentes, apoyos por parte de estudiantes de Proyecto Social estudiantil. Adaptaciones curriculares; asignación de modelos lingüísticos, intérpretes en Lengua de señas colombiana para estudiantes sordos y de profesionales en áreas tiflológicas en Braille y ábaco para estudiantes ciegos.
4. CANALIZACIÓN	Formato de remisión a especialistas, atención por parte del sector salud
5. SEGUIMIENTO	Formato de seguimiento y evolución: en lo pedagógico por parte de la Institución y terapéutico del sector salud, atención a padres y madres de estudiantes con N.E.E
6. EVALUACIÓN DE APOYOS	Avances y dificultades en de adaptaciones curriculares, estrategias didácticas, evaluación y promoción, proceso adelantado conjuntamente con docentes, familia y con el acompañamiento de la Docente de apoyo.

Fuente: propia basada en los formatos que se emplean en el Programa Departamental de Educación

Inclusiva de Nariño

4. CATEGORÍAS INDUCTIVAS

Tabla 2. Categorías Inductivas

CATEGORÍA INDUCTIVA	DIMENSIÓN	CONSTRUCTOS
CONCEPCIÓN DE LA DISCAPACIDAD COGNITIVA	-Discapacidad Cognitiva: una disposición funcional específica en procesos cognitivos, habilidades de procesamiento y estilos de pensamiento, que determinan el desempeño y el aprendizaje de una persona. MEN (2008)	Padres y madres de familia Docentes Compañeros
INCLUSIÓN	<p>Inclusión: es el proceso en el que es indispensable "...atender con calidad y equidad a las necesidades, comunes y específicas que presentan los estudiantes. Para lograrlo, se necesita contar con estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad" Ministerio de Educación Nacional (2008)</p> <p>Inclusión : definida como "Una búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de forma que, éstas lleguen a considerarse más positivamente como incentivo para fomentar el aprendizaje, aprender a vivir con la diferencia y aprender a capitalizar las experiencias derivadas de las diferencias". UNESCO (2008)</p>	Educativa Social Laboral
TRATO HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD	<p>-Como práctica de buen trato, se asocia la comunicación, toda vez el desarrollo humano no puede entenderse únicamente en términos de fuerzas biológicas, sino de la interacción social que permite la interiorización de instrumentos culturales, por ejemplo, el lenguaje. Un lenguaje en doble vía de escucha y habla con sentido. Vygotsky (1988)</p> <p>-Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad: <i>a)</i> El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas; <i>b)</i> La no discriminación;</p>	Escuela Padres y Madres de familia Comunidad

	<p>c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;</p> <p>d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;</p> <p>e) La igualdad de oportunidades;</p> <p>f) La accesibilidad;</p> <p>g) La igualdad entre el hombre y la mujer;</p>	
--	---	--

Fuente: propia

5. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

5.1 Tipo de Estudio

La presente investigación se desarrolló desde la perspectiva cualitativa con un enfoque interpretativo, el método empleado es el mismo que plantea el estudio de las Representaciones Sociales planteado por Moscovici y Jodelet (1993), así esta investigación se abordó desde el marco de la Teoría de las Representaciones Sociales el que puede ser utilizado como un Enfoque de comprensión de la Realidad.

A partir de los postulados de la Escuela clásica, se fundamentó en los postulados cualitativos y privilegió el análisis de lo social, de la cultura y de las interacciones sociales, “Se debe tener en cuenta de un lado el funcionamiento cognitivo y del aparato psíquico, del otro el funcionamiento del sistema social, de los grupos y de las interacciones en la medida en que ellas afectan la génesis, la estructura y la evolución de las representaciones” (Jodelet, 1989; citada por Banchs, 2000, 3.2).

5.2 Unidad de trabajo.

La unidad de trabajo fue constituida por los miembros de la comunidad educativa de la Institución educativa Chachagüi, seleccionados de acuerdo a particularidades de cada uno de ellos como: ser docente de estudiantes con discapacidad cognitiva en el año en que se realiza la investigación o en años anteriores, los compañeros de aula junto con sus padres o madres de estudiantes con discapacidad cognitiva.

Los sujetos participantes en este estudio se organizaron en grupos tomados de los padres y madres; los docentes y directivos, y los estudiantes en los diferentes niveles educativos, para los grupos focales y las entrevistas. Distribuidos así:

Grupo 1: Docentes que trabajen en el grado 4°, 6° o 10°, para un total de nueve participantes.

Grupo 2: Estudiantes de los grados cuarto, sexto, y décimo de los que se tomaron 9 participantes, tres estudiantes por cada grado.

Grupo 3: Padres y madres de familia de los grados 4°, 6° y 10°, para un total de 9 participantes.

De esta forma se realizó la investigación con un total de 27 participantes: 9 docentes, 9 estudiantes y 9 padres y madres de familia, quienes fueron seleccionados de forma voluntaria de la comunidad educativa. Para efectos de categorizar la información se identificó a los diferentes grupos empleando una letra inicial seguida de un número que distingue al participante, denominado a los docentes D, a los estudiantes E y a los padres y madres de Familia PM, por ejemplo el primer docente entrevistado se identificará D1, al estudiante le corresponde el código E1 y PM1 para padres o madres de familia.

5.3 Unidad de análisis.

Conformada por los enunciados sobre conocimientos, valores, experiencias, sentimientos, actitudes, conceptos, acerca de la discapacidad cognitiva que se recolectaron por medio de la aplicación de los instrumentos seleccionados.

5.4 Criterios de inclusión. Fueron los siguientes:

- ✓ Ser miembro de la comunidad educativa de la Institución Educativa Chachagüi del municipio de Chachagüi en calidad de padre, madre o acudiente de un estudiante.
- ✓ Haber sido docente o compañero de un estudiante con discapacidad cognitiva en años anteriores o en el año lectivo en el que se desarrolla la investigación.
- ✓ Estar legalmente matriculado y mayor de 7 años de edad.
- ✓ Firmar el consentimiento y asentimiento informado

5.5 Técnicas e Instrumentos

Las técnicas de recolección de datos que se emplearon permitieron recoger la información que se deseaba obtener, de acuerdo a los objetivos propuestos en la investigación pertinentes al tipo de estudio planteado. Estas fueron la encuesta, los grupos focales y la entrevista a profundidad.

5.5.1. La encuesta, fue aplicada a los docentes de la institución, estuvo constituida por preguntas de asociación libre donde a partir una palabra inductora, que para este estudio fue la palabra discapacidad cognitiva, los docentes escribían términos o definiciones que le venían a la mente. Esta técnica permitió establecer la centralidad de los elementos de la representación (Abric, 2001).

5.5.2 Los Grupos focales, permitió obtener información en un corto plazo en el grupo objeto de estudio quienes poseen características similares, el instrumento empleado fue una guía de discusión.

Para su desarrollo se diseñó una guía de entrevista del grupo focal, con una duración de una hora y donde participaron 9 personas por grupo para un total de tres grupos focales, los cuales fueron grabados y luego transcrita la información al sistema.

Se nombró un moderador por cada grupo focal, quien debió diligenciar los formatos donde se registró la información escrita (Anexo C y D).

5.5.3 Entrevistas en profundidad, la entrevista a profundidad fue realizada a docentes y padres de familia, se escogieron sujetos tipo, sobre los cuales se profundizó en el abordaje de las categorías emergentes de los grupos focales. El trabajo fue llevado a cabo por parte de una asistente con título de psicóloga, para evitar que se sintieran intimidados o que la información se diera en forma parcelada debido a la relación que tiene la investigadora en la Institución donde se adelantó el trabajo investigativo; fueron

los espacios que permitieron interactuar directamente con los informantes para obtener la información relevante acerca de la temática desarrollada, buscando en todo momento la recolección de la información de forma objetiva.

5.6. Procedimiento

El procedimiento empleado para el desarrollo de la presente investigación dió cuenta de todas las acciones, actividades y procesos adelantados para poner en marcha la investigación.

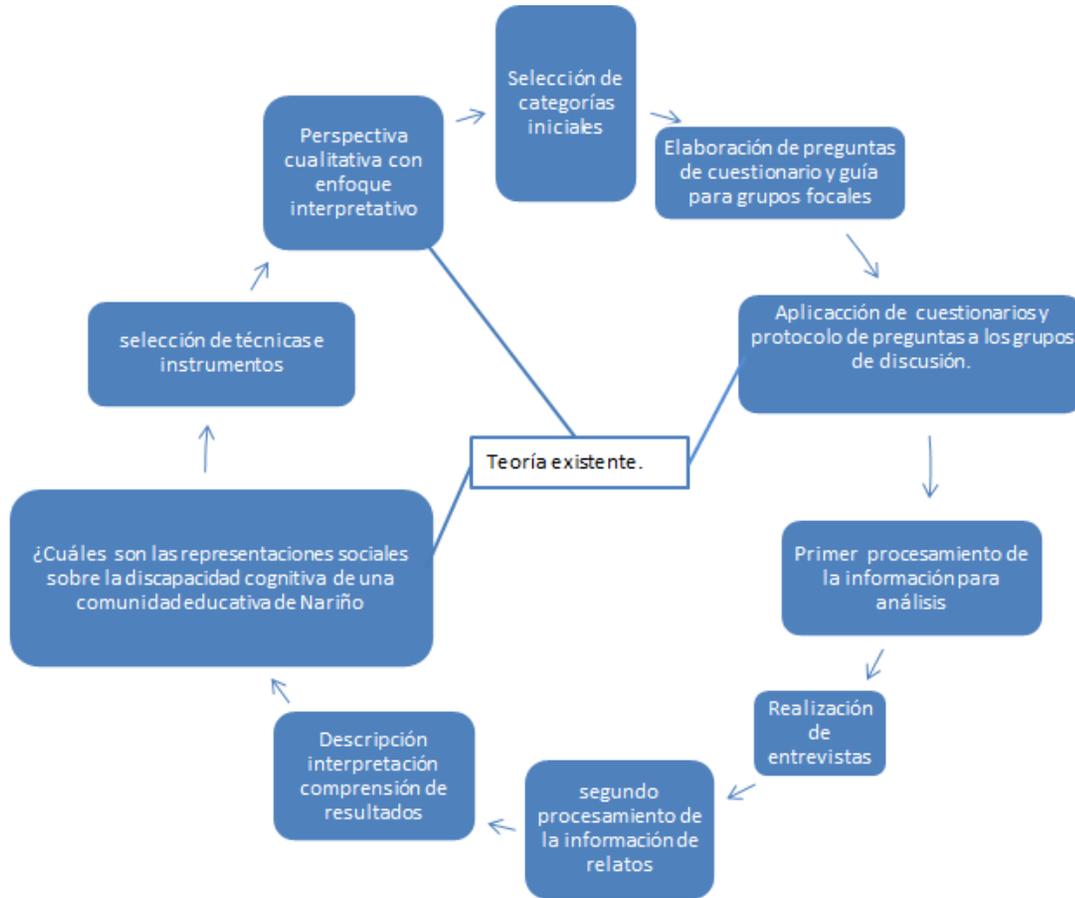
En un primer momento se tuvo en consideración las motivaciones de la investigadora para seleccionar la temática a indagar, toda vez que se trata de su campo de desempeño profesional.

En un segundo momento se avanzó en la concertación con las directivas de la Institución Educativa, así como con los docentes que participaron en la investigación y con los estudiantes y sus padres de familia, quienes luego de ser informados del propósito del estudio accedieron a participar de forma voluntaria.

Un tercer paso fue la aplicación de los instrumentos para la recolección de la información las cuales se llevaron a cabo in situ, en jornada extracurricular para no interferir con las actividades escolares propias de docentes y estudiantes. Con los padres y madres de familia el procedimiento se hizo más accesible por la disponibilidad del tiempo.

Por ultimo se hizo el análisis de los resultados y la discusión de los mismos con la intención de elaborar el informe final de investigación.

Gráfica 6. Procedimiento de la investigación



Fuente: Elaboración propia

La recopilación de datos se realizó con la sistematización de la información empleando el procesador de texto Atlas Ti, versión Demo, Win 7.5. Como método de análisis de la información se empleó en el análisis de contenido de la Representación social, y posteriormente se relacionó con la teoría existente con el fin de dar mayor solidez argumentativa a los resultados surgidos y dar peso a lo referenciado por los participantes relacionando simultáneamente los resultados y la discusión.

Se hizo necesaria la categorización como la acción de utilizar un sistema de categorías o grupos, que poseen un cierto número de atributos comunes y diferentes a todos los otros grupos. De allí que entre las categorías, no hay orden impuesto. El texto

fue enmarcado en códigos que respondieran a las categorías emergentes de análisis que surgieron en los diferentes momentos de la pesquisa y luego de la aplicación de los instrumentos seleccionados para tal efecto. La información obtenida se conjugó en un proceso de triangulación que luego se integró en el aparte de discusión de los resultados permitiendo la elaboración del informe final.

Es necesario mencionar que la triangulación permitió contrastar la información obtenida con la teoría existente y a su vez con la realidad, de esta forma se llega a deducciones certeras y comprende el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno, por ejemplo, el uso de varios métodos (encuesta, entrevistas individuales, grupos focales). Al hacer esto, se cree que las debilidades de cada estrategia en particular no se sobreponen con las de las otras y que en cambio sus fortalezas sí se suman. Se supone que al utilizar una sola estrategia, los estudios son más vulnerables a sesgos y a fallas metodológicas inherentes a cada estrategia y que la triangulación ofrece la alternativa de poder visualizar un problema desde diferentes ángulos y de esta manera aumentar la validez y consistencia de los hallazgos (Patton M. 2002).

5.7 Implicaciones éticas

El presente trabajo de investigación tuvo en cuenta la resolución 008430 de 1993, emanada por el Ministerio de Salud de Colombia, en la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. El trabajo que se adelantó se enmarca en la categoría de una investigación con riesgo mínimo ya que incluye menores de edad, sin embargo no se realizó ninguna intervención, ni modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participaron en el estudio.

Cabe mencionar que por tratarse de una investigación donde también se contó con la participación de niños y niñas, se hizo necesario obtener el Consentimiento

informado por parte de padres o madres de los menores. Todos los participantes fueron informados de los objetivos de la investigación.

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los datos obtenidos en los resultados se comprenderán como tendencias de las representaciones sociales de los participantes en el proceso investigativo, lo cuales son contrastados simultáneamente con la teoría existente y los fundamentos teóricos que sirvieron de sustento conceptual a la investigación.

6.1 Presentación de la información general de los participantes de la investigación

En la tabla 3 se relaciona información de los participantes respecto a número y rango de edad. De los 9 estudiantes, 3 cursan el grado cuarto; 3 el grado sexto y 3 de ellos se encuentran en grado décimo.

Tabla 3. Número y Rango de edad de los participantes

Tipo de participante	Número	Rango de edad
Estudiantes	9	9 a 17
Docentes o Directivos Docentes	9	44 a 63
Padres y madres de familia	9	32 a 53

Fuente: Elaboración propia

Se contó con la participación de 18 colaboradores del sexo femenino y 9 del sexo masculino. Respecto a los estudios adelantados por cada uno de ellos, se tiene que del total de los 27 participantes, 11 poseen el nivel de primaria, de los cuales 3 son estudiantes y 8 padres de familia. En el nivel de secundaria están 6 estudiantes, 1 padre de familia y con estudios universitarios se contó con 9 participantes quienes pertenecen al grupo de los docentes y/o directivos docentes. Respecto a la actividad laboral de los padres y madres de familia 8 se desempeñan como amas de casa y 1 se dedica a actividad ocasional de moto taxi.

Respecto al contacto que los participantes han tenido o tienen en la actualidad con estudiantes con discapacidad cognitiva, todos los participantes manifiestan conocer o tener contacto con ellos, en 18 de los encuestados el contacto es de tipo escolar, es decir se relacionan en su rol de estudiantes y docentes. Por su parte el contacto familiar se presenta en 8 de las madres de familia y 1 padre manifiesta tener contacto de tipo social. Respecto al contacto laboral, ninguno de los miembros de la comunidad educativa ha tenido contacto de este tipo.

Tabla 4. Frecuencia del contacto con personas con discapacidad cognitiva

Tipo de participante	Frecuencia del contacto				
	A diario	Semana lmente	Alguna vez	Casi nunca	Nunca
Estudiantes	9	0	0	0	0
Docentes o Directivos Docentes	5	3	1	0	0
Padres y madres de familia	8	0	1	0	0
Total	22	3	2	0	0

Fuente: Elaboración propia

La tabla 4 muestra la frecuencia del contacto con estudiantes con discapacidad cognitiva, donde la totalidad de estudiantes de la investigación tienen contacto, seguido por madres y padres de familia y sólo un docente ha tenido contacto alguna vez, es decir que los participantes se han relacionado con la población objeto desde el rol que desempeñan en la comunidad educativa.

6.2 Registro de la información específica de los resultados: recolección del contenido de la Representación

A continuación se presentan los resultados obtenidos para las categorías de concepción, inclusión y trato hacia las personas con discapacidad cognitiva, en secciones diferentes.

Categoría concepción de la discapacidad cognitiva desde la atribución personal y social

El cuestionario empleado en la encuesta que da razón de la técnica indirecta de las asociaciones libres y que consistió en proveer a los participantes una palabra o término inductor y pedirles que escriban las primeras palabras que, espontáneamente, les vengan a la mente con relación a la palabra inductora. La técnica puede variar en una o varias palabras inductoras o en el número máximo de palabras a evocar, desde un mínimo de 3 hasta 10 a 32 palabras. Estos parámetros se determinan de acuerdo al criterio de análisis que se quiera dar a los datos recogidos, el cual a su vez debe estar orientado por los objetivos de la investigación, para este caso se pretende la recolección del contenido de la representación además de la estructura compuesta por el nodo central y el sistema periférico.

Los resultados, tres palabras por persona, se categorizaron en cuatro opciones desde el punto de vista de la atribución, entendida como la creencia que alguien puede tener acerca de la causa de un suceso (Ovejero, 1998, 52) ³

³ De acuerdo a Ovejero (1998) los tipos de atribución pueden ser:

- a. Atribución personal positiva: Cuando la palabra en mención tiene una connotación positiva de la persona con discapacidad.
- b. Atribución social positiva: Cuando la palabra citada tienen una connotación positiva relacionada con el grupo social al que pertenece la persona con discapacidad.
- c. Atribución personal negativa: Cuando la palabra en mención tiene una connotación negativa de la persona con discapacidad.
- d. Atribución social negativa: Cuando la palabra citada tiene una connotación negativa relacionada con el grupo social al que pertenece la persona con discapacidad.

En la tabla 5 se presenta la clasificación de las palabras enunciadas en forma espontánea por los participantes, que a criterio de la investigadora cumplen con la categorización en términos de atribución. Algunas de las palabras se registraron más de una vez, y la repitencia se indica en el paréntesis ubicado alado de la palabra.

Tabla 5. Concepción de la Discapacidad cognitiva desde la atribución personal y social y el término inductor discapacidad cognitiva

Categorización	Palabras asociadas
Atribución personal positiva	Amor (2) Tiernos Buen comportamiento
Atribución personal negativa	Lentos para aprender (6) Bajo rendimiento (5) No entiende (5) No pueden (3) Dificultad en el aprendizaje (3) No leen ni escriben (3) No aprende fácilmente (2) Poco aprendizaje (2) Problemas para aprender(2) Lentos para entender (2) No pueden hacer tareas(2) Poco entienden (2) Olvidan (2) No hablan bien(2) Retrasado(2) Elevados Desatención Déficit No responden No analiza No memoriza No comprenden Solo pinta Timidez Agresivos Hiperactividad
Atribución social positiva	Ayuda (3) Aprendizaje por caminos diferentes Paciencia

	Cuidado Capacidad diferente Reto
Atribución social negativa	Niño especial (3) Tristeza (3) Pesar (2) Quitan tiempo Maltrato Fragilidad del conocimiento Angustia Temor Llanto Dolor

Fuente: Elaboración propia

La información obtenida en esta técnica, permitió hacer un análisis de contenido. Se establecieron 81 palabras relacionadas con el término inductor Discapacidad cognitiva de los cuales se seleccionaron categorías generales a partir de los contenidos asociados por los participantes.

Se puede observar que en la atribución personal positiva y en la atribución social positiva es donde menos se inscriben palabras; en la primera se asocian 4 palabras entre ellas “amor”, “ternura” y “buen comportamiento”. Por su parte en la atribución social positiva se asocian 8 palabras, entre ellas “ayuda” que es la que se repite con mayor frecuencia, lo que se puede interpretar como una actitud favorable por parte de los miembros de la comunidad.

En este sentido el estudio de Shakespeare (1995) plantea que el contacto con personas con discapacidad permite tener una actitud más favorable. Así mismo Iglesias y Polanco (2009) muestran en su estudio sobre Actitudes favorables hacia la discapacidad, la cual está dada porque la muestra de su investigación está inmersa con personas con discapacidad y por el contacto que se tiene con otros sujetos sin discapacidad, que mantienen una actitud favorable hacia dichas personas.

En el conjunto de vocablos de la atribución social negativa se asociaron mayor cantidad de palabras, de los cuales los conceptos de “niño especial” y “tristeza” presentaron mayor repitencia seguida del concepto “pesar”. Se puede afirmar que esta mirada está asociada a un momento histórico del proceso educativo y que estuvo relacionado con la Educación especial donde se asumía que los estudiantes con discapacidad cognitiva debían ser atendidos en Centros especiales y tratados por especialistas de la salud, de allí este atributo de “especial”. Algunos de los vocablos asociados están relacionados con sentimientos de angustia, temor, llanto y dolor.

Los conceptos angustia y temor se encuentran relacionados entre sí, éstos desde la psicología son considerados como emociones. Desde el enfoque clásico, el psicólogo Ribot, autor de una de las teorías de la angustia, centrada principalmente en la emoción de temor que llega a confundirla con la angustia, se considera que aquel temor más consciente y razonado, por ser a su vez el más frecuente, es llamado en sí mismo angustia; mientras que el otro temor inconsciente e instintivo sería aquel que no forma parte de la experiencia del individuo, por ser anterior y primitivo.

Desde esta posición quienes sienten estas emociones son conscientes de sus actos lo que se puede interpretar como emociones producidas ante la manera de relacionar y tratar a las personas con discapacidad cognitiva. Por su parte las emociones de llanto y dolor, asociadas al concepto discapacidad cognitiva, se ubican entre los conceptos de atribución social negativa debido a su carácter de congoja.

En cuanto a la relación de palabras de la atribución personal negativa es donde mayor cantidad de vocablos se asociaron con el término discapacidad cognitiva, presentando más palabras relacionadas, resaltando que los términos: “lentos para aprender”, “bajo rendimiento” y “no entiende” se presentan con más frecuencia, de lo anterior se colige que la centralidad de la representación social, se relaciona con el aprendizaje y aspectos asociados como la atención, la memoria, el pensamiento, el

lenguaje, funciones del pensamiento superior como el análisis, la comprensión, y por ende con el rendimiento escolar.

Para los docentes la discapacidad cognitiva se centra en el aprendizaje básico, resaltando que los estudiantes en esta condición pueden realizar actividades de copia y repetición de frases y textos, pero se les dificulta escribir de forma espontánea y la redacción de textos argumentativos; también presentan dificultad en la lectura comprensiva, el cálculo matemático, la toma de decisiones y la aplicación del conocimiento.

Desde la teoría de la Atribución de Weiner (1974), se puede explicar cómo las personas interpretan las causas de las conductas y las consecuencias que tienen los acontecimientos propios y de otras personas, de tal manera que la interpretación que realizan las personas de los hechos está guiada por sus propias creencias, valores y sentimientos y mediante la interpretación se atribuyen las causas que pueden ser externas o internas, controlables o incontrolables.

Las atribuciones se relacionan con las motivaciones de las personas y llegan a influir en las conductas, estrategias y relaciones que establecen con el mundo en general y en la vida cotidiana en particular, así como en los contextos de aprendizaje y en los contextos laborales.

En consonancia con lo anterior es pertinente afirmar que las atribuciones negativas influyen negativamente en las conductas que realizan las personas y en las que no realizan por temor a fracasar y las atribuciones positivas influyen positivamente en las conductas de éxito y en las consecuencias positivas. Por su parte en el contexto escolar y de aprendizaje es importante favorecer y promover atribuciones positivas para impulsar y estimular el aprendizaje, para motivar al estudiante a aprender y a controlar sus éxitos y sus fracasos.

Tabla 6. Concepción de la Discapacidad cognitiva para los grupos de participantes

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
<p>D1: Para mí es una dificultad para poder desarrollar procesos de pensamiento</p> <p>D2: El no saber interpretar, comprender y analizar algo que se le está hablando o leyendo</p> <p>D3: No contar con el mismo ritmo de aprendizaje que los demás</p> <p>D4: Tener esta discapacidad pues, es la diferencia en la forma de aprender debido a dificultades mentales</p> <p>D5: En el campo educativo se puede decir que es no comprender, analizar, ni interpretar</p> <p>D6: Una persona que presenta ciertas dificultades para hacer razonamientos y comprender algunos temas</p> <p>D7: Es tener dificultad en el aprendizaje principalmente, y se hace más notorio cuando hay que aprender ciertas temáticas que requieren</p>	<p>E1: Algunos estudiantes que aprenden de forma a la de ellos, los profes saben y no les ponen cosas duras, algunos compañeros les dicen especiales o Fides como en la televisión</p> <p>E2: Pobrecitos, son los que no pueden leer bien ni escriben, sólo pintan y así les califican</p> <p>E3: Yo creo que es cuando no entienden y no pueden hacer algunas actividades del colegio</p> <p>E4: Yo para mi es que ellos no pueden leer o escribir rápido como los demás</p> <p>E5: Es cuando un niño no entiende y hay que repetirle hartas veces para que entienda, no le hacen exámenes</p> <p>E6: Ellos no pueden hacer las mismas tareas que nosotros, la profesora le explica aparte y a la estudiante que tiene eso le dieron una cartilla diferente para que haga lo que pueda y pinte y eso le califican</p> <p>E7: Cuando no pueden ni leer ni escribir y pero</p>	<p>PM1: Es un estudiante que en el estudio poco aprende</p> <p>PM2: En el aprendizaje para leer, los otros se burlan de ellos porque no pueden bien leer.</p> <p>PM3: Una discapacidad para el lenguaje también para leer y escribir porque no pueden hacer eso</p> <p>PM4: Es decir ellos los que tienen discapacidad cognitiva no aprenden bien todo, es poquito lo que pueden</p> <p>PM5: Son despaciosos para aprender algo y también poco entienden, ellos van pacito para aprender algunas cositas pero no como todos los demás que si entienden todo.</p> <p>PM6: Estos niños sufren porque no pueden como los demás y cuando no entienden hasta lloran y hay que ayudarles, no creo que los profesores se den cuenta de ellos quiero decir que poco les paran bolas.</p> <p>PM7: Los niños que no rinden en el colegio, creo que no entienden algunas</p>

<p>análisis, síntesis en fin</p> <p>D8: Son estudiantes que no aprenden conocimientos dados, por ejemplo al leer y escribir</p> <p>D9: Es un reto para incluir a esas personas con capacidades diferentes a los ambientes generales o aparentemente normales</p>	<p>después si han de poder ya más después leer, pero no así como los otros no.</p> <p>E8: No sé, en mi salón hay dos que se les hace difícil algunos temas duros de física o trigo o química también, y ellas no comprenden todo, pero los profesores les exigen al modo de ellas, claro no les exigen tanto.</p> <p>E9: Con discapacidad cognitiva es que los estudiantes no pueden, pero en el colegio si hay; pocos pero si los conocemos, sabemos que todos tienen derecho a estar en un colegio o en la escuela, ellos van así no puedan.</p>	<p>materias como las matemáticas y el inglés que es difícil de entender.</p> <p>PM8: Son niños que no aprenden fácil eso es lo que nos han dicho en el colegio, pero los demás tienen y tenemos que entender eso</p> <p>PM9: pues para mí niños que no entienden como la gente normal, pero que también tienen derechos como todos porque la educación debe ser para todos</p>
--	--	--

Fuente: Enunciados que realizaron los grupos de la comunidad educativa de la Institución

Para el grupo de los docentes, la discapacidad cognitiva se encuentra asociada básicamente con el componente cognitivo y las funciones cognitivas como analizar, comprender; con el aprendizaje y la capacidad de aprender a leer y a escribir. En este sentido se resalta el testimonio del Docente D9 quien manifiesta que:

“Es un reto para incluir a esas personas con capacidades diferentes a los ambientes generales o aparentemente normales”

Al respecto el estudio de Moriña y Otros (2013) muestra como la percepción que tienen los docentes frente a la discapacidad de sus estudiantes se convierte en una barrera ya que una vez que conocen su situación o necesidades, los profesores manifiestan que no pueden hacer excepciones y los deben tratar como un alumno

más o simplemente ignoran sus problemas y necesidades y que hace falta más respuesta del profesorado ante estas necesidades propias de las personas con discapacidad.

El concepto de normalidad inscrito en el anterior testimonio, ratifica lo expresado por Meléndez (2002), quien afirma que toda la educación está fundamentada sobre medidas de normalidad, normatividad, normalización, estandarización y generalización las que por su naturaleza son contrarias a las intenciones del respeto a la diversidad y por lo tanto contrarias a los valores democráticos.

Por su parte, la concepción de discapacidad cognitiva para los estudiantes que son compañeros de aula de estudiantes con esta discapacidad, se relaciona con la capacidad para leer, escribir, la realización de tareas y desarrollo de evaluaciones, actividades en las que sus compañeros los consideran poco hábiles ya que como lo manifiestan en sus intervenciones:

“Ellos no pueden hacer las mismas tareas que nosotros, la profesora le explica aparte y a la estudiante que tiene eso le dieron una cartilla diferente para que haga lo que pueda y pinte y eso le califican” (E6)

En este sentido Cuadra (2008), citado por Valdez (2011), sostiene que la naturaleza relacional de las necesidades educativas especiales, y la forma en que los grupos se las representan, incide en el tipo de enseñanza empleada y el tipo de relación que se establezca con los estudiantes, contribuyendo a aumentar o disminuir las dificultades de aprendizaje.

También se evidencian en los relatos de los estudiantes, actitudes que asumen los compañeros de aula como la burla y el hecho de colocarles apodos:

“Algunos estudiantes que aprenden de forma a la de ellos, los profes saben y no les ponen cosas duras, algunos compañeros les dicen especiales o Fides como en la televisión”. (E1)

La investigación de Villamil y Puerto (2004) es concordante con lo encontrado anteriormente, pues durante espacios como el juego se observó por parte de los compañeros agresividad física y verbal hacia los escolares con discapacidad integrados en el aula. Expresaron sentimientos de burla, pesar e indiferencia. Así mismo un gran porcentaje de compañeros (56%), manifestaron no estar de acuerdo que en su misma clase estén escolares con discapacidad integrados y que en su gran mayoría (93%) de los escolares no se han relacionado con su compañero integrado,

En el presente estudio, para los padres y madres de familia, la concepción de discapacidad cognitiva está ligada, al igual que los docentes, con el componente cognitivo; factores actitudinales de los compañeros, así como con la atención de los docentes en el aula, es decir la metodología y la forma de evaluar a los estudiantes, lo que se puede evidenciar en comentarios como el siguiente:

“Estos niños sufren porque no pueden como los demás y cuando no entienden hasta lloran y hay que ayudarles, no creo que los profesores se den cuenta de ellos, quiero decir que poco les paran bolas”. (PM6)

En los tres grupos focales de estudiantes, docentes y padres y madres de familia, se asocian las dificultades que tienen los estudiantes con discapacidad cognitiva, con sentimientos de pesar y lástima, al enunciar expresiones como:

“pobrecitos”, “ellos no pueden”, “se les hace difícil algunos temas”, “ellos no pueden hacer las mismas tareas que nosotros”, “sólo pintan”, “los profes saben y no les ponen cosas duras”, “ellos van así no puedan”, “es poquito lo que aprenden”, “son despaciosos para aprender”, “sufren porque no pueden”, “cuando no entienden hasta lloran”

Las expresiones mencionadas dan cuenta de una mirada compasiva por parte de compañeros, docentes, padres y madres de familia, evidenciándose que persiste la idea de que son personas con pocas capacidades, incapaces de realizar tareas predominando el modelo biomédico que se centra en el individuo.

En este sentido Díaz J., y Rojas C., (2006), concluyen que a nivel institucional las discapacidades se entienden desde el discurso biomédico; contrariamente, en estudiantes y usuarios las discapacidades son representadas socialmente como categorías ético morales, afectivas, naturalistas y de crítica social. Lo cual ratifica lo expresado anteriormente por los miembros de la comunidad educativa.

De la misma manera la discapacidad es percibida por fuera de sí mismo, en el sentido de que se asocia a otras personas y se concibe sólo desde el otro, por ejemplo cuando en el grupo de estudiantes se afirma:

“A la estudiante que tiene eso le dieron una cartilla diferente”, “les exigen al modo de ellas”

Otro aspecto a resaltar es que al referirse a los estudiantes con discapacidad cognitiva en la mayoría de participantes de los tres grupos no emplean su nombre, sino pronombres como “ellos” “ellas”, “esas”, “estos”, y en expresiones como las que se relacionan a continuación ratifican lo que se pretende poner de manifiesto en este aparte:

“Es un reto para incluir a esas personas con capacidades diferentes”, “estos niños sufren porque no pueden”

Contrariamente a lo que se encontró en la Investigación de Güichá M. y otros (2014), se abordaron las representaciones sociales de los docentes cuyos resultados muestran que las representaciones sociales de los docentes frente al proceso de socialización de la población objeto se conforma a partir de seis componentes representacionales, a saber:

1. Proceso de socialización de los niños discapacitados. Los docentes consideran que la socialización “es cuestión de darle la posibilidad al niño de ofrecerle entornos que le brinden reconocimiento y así se logre socializar”.

2. Papel de los padres en el desarrollo social. La representación muestra que los docentes piensan que el papel de los padres está en “que reconozca y acepte el problema de su hijo”. El padre suele “negar la condición y las consecuencias de la limitación de su hijo” y espera que “el docente envíe al niño a la casa en perfectas condiciones de socialización”.

3. Papel del docente en el desarrollo social. La representación de los docentes reconoce “un papel de agente motivador y sensibilizador”.

4. Papel de la integración escolar en el desarrollo social. La representación muestra conceptualizaciones sobre socialización que no visualizan a un niño en integración escolar que esté aislado, sino “participando en el juego, en la clase” “El entorno educativo le brinda reconocimiento y opción de desarrollo a nivel social”. Sin embargo se asocian factores contextuales al fracaso del desarrollo social del niño en integración ya que “los contextos escolares colombianos no ofrecen las garantías suficientes en infraestructura, políticas y recursos materiales y científicos para ofrecer al niño en integración la atención especial que él necesita para potenciar su desarrollo social”.

5. Papel de los compañeros en el desarrollo social. El principal papel atribuido a los compañeros de aula es la aceptación como condición por la cual las relaciones sociales se facilitan, caracterizándose por la atención, la ayuda, la escucha, la comprensión y la consolidación de conductas pro sociales.

6. Características del niño que facilitan el proceso de socialización. El entusiasmo e interés que cada niño tenga frente a la relación con otros pares, sus experiencias de socialización anteriores, su capacidad verbal, su comportamiento no agresivo, así como sus valores y el respeto que tenga hacia los demás incide de forma favorable o desfavorable frente al proceso de socialización.

Otra situación hallada en la investigación adelantada es el hecho de comparar a la población objeto con los estudiantes que no tienen asociada ninguna dificultad en el aprendizaje, desconociendo que todos los seres humanos poseemos estilos de

aprendizaje diferente y que cada ser humano tiene una impronta que lo hace único e irrepetible; esta comparación se asocia con el vocablo “normal”, como lo manifiesta uno de los padres:

“Pues para mí son niños que no entienden como la gente normal” (PM9)

Se vislumbra en testimonios como el anterior que se perpetúa el paradigma tradicional que se asocia a una visión que ve y trata como inferiores a las personas con discapacidad, pues se considera que no son normales y que no están capacitadas para hacer las cosas como el resto de las personas (Araya, 2007).

El paradigma biológico o médico centra el problema en la persona con discapacidad quien es vista como “paciente”. La idea principal de este paradigma es que *el paciente* recupere el mayor grado posible de salud y de funcionalidad para la realización de las actividades de la vida diaria. La discapacidad es vista como un problema de salud (Astorga, 2007).

Así como el propósito de la clasificación de la CIF es del de mostrar los síntomas y signos de las funciones corporales los cuales se pueden utilizar para programas de prevención o para identificar las necesidades de los pacientes, para nuestro caso, la identificación de estos aspectos en el campo educativo, permite la planeación de actividades acordes al nivel de desempeño del estudiante, que de no realizarse, el estudiantado estará en desventaja frente a sus compañeros de aula, sin embargo lo que se espera es que dentro del proceso de inclusión se trabaje desde las capacidades, potencialidades, virtudes, cualidades, habilidades, destrezas, maneras de aprender, en lugar de resaltar las dificultades y enmarcar la discapacidad como un impedimento para acceder al conocimiento, toda vez que, ésta es y debe constituirse en elemento consustancial del ser humano.

Desde la perspectiva de López Melero (2009: 174) se ha de orientar todos los esfuerzos para romper con la cultura hegemónica en la escuela segregadora representada por desarrollar un currículum planificado e idéntico para todos, originando

así las mayores de las desigualdades dado que no tiene en cuenta las condiciones contextuales y experienciales en las que se desenvuelve cada niña o niño.

Pese a que se evidencian rezagos de un enfoque tradicional de la discapacidad que enfatiza en el modelo biomédico, como se mencionó anteriormente, es preciso señalar que algunos de los participantes del grupo de padres y madres de familia, ya empiezan a mencionar el derecho a la educación que tienen las personas con esta condición de discapacidad, producto de lo que han escuchado a sus hijos o en diferentes reuniones y procesos de sensibilización adelantados al interior de la institución educativa donde se desarrolló la investigación y en acciones donde se busca visibilizar a las personas con discapacidad cognitiva a través de la participación en eventos propios de la actividad pedagógica institucional además de eventos, deportivos, culturales y religiosos.

*“Pues para mí son niños que no entienden como la gente normal, pero que también tienen derechos como todos porque la educación debe ser para todos”
(PM9)*

“los estudiantes no pueden, pero en el colegio si hay; pocos pero si los conocemos, sabemos que todos tienen derecho a estar en un colegio o en la escuela, ellos van así no puedan” (E9)

Tabla 7: Inclusión Educativa de los estudiantes con discapacidad cognitiva

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
<p>D1: En la Escuela lo que está al alcance de la Docente de apoyo, pero se necesita mucho más</p> <p>D2: En nuestro medio por parte de la Secretaría de Educación con los profesionales de apoyo, pero no sé si sea inclusión ya que algunos de ellos no hacen todas las actividades académicas, y hay que hacerles adaptaciones esa es otra cosa que todos los docentes no les hacen, la verdad si falta compromiso por parte de algunos.</p> <p>D3: Hoy en día en la escuela la psicóloga, la docente de apoyo, las políticas de inclusión que combaten la discriminación pero falta mucho para que se cambie la forma de pensar de algunos</p> <p>D4: Sólo hay ayuda, colaboración y guía de la Docente de Apoyo y algún material didáctico en primaria</p>	<p>E1: En la escuela si hay niños diferentes cuando lo vemos comer a un niño que no puede coger la cuchara y las señoras de la cocina le ayudan, en el salón los profes le explican aparte a una compañera.</p> <p>E2: Aquí en la escuela si hay niños, uno no puede caminar, son dos que los cogen para caminar, otra niñita no mira, otro niño no hablan bien, hay hartos, ehh, en mi salón mi compañerita solo no puede escribir pero a ella le ponen otra cosa que haga mismo o hace lo mismo que nosotros.</p> <p>E3: Si hay ayudas la psicóloga los llama y les explica y nos ayuda a los que estamos alado</p> <p>E4: A los niños que no pueden no los regañan tanto, los ayudan algunos, pero otros niños un poco malos no juegan con ellos, pero los trabajos si no nos gusta con ellas porque no dicen</p>	<p>PM1: Desde que llegó lo del programa de inclusión se ven más niños con discapacidad aunque hay gentes que se burlan de ellos, inclusivamente los mismos compañeros no les gusta trabajar.</p> <p>PM2: Ellos con discapacidad ahora van a la escuela, los profes tienen que enseñarles también no les ha de gustar a ellos pero porque no es fácil con los niñitos discapacitados.</p> <p>PM3: Pues ahora ya es un poco más fácil para ellos por lo menos he visto el niño que no camina bien, de exitos así que no caminan bien si hay y hay un niños que es sordomudo más no sé.</p> <p>PM4: Al principio hubieron como así problemas podemos decir para que los reciban poco querían, pero ahora ya se miran, a nosotros la familia nos da así como le digo orientación la</p>

<p>D5: Ayuda económica no, ayuda en cuanto a orientaciones sociales y pedagógicas si bastante con la Docente de Apoyo</p>	<p>nada y solo hay que apuntarlas, así no pueees ¿quién las ajunta?</p>	<p>psicóloga que los ayuda también a los niños.</p>
<p>D6: Si en nuestra Institución existe el Programa de Educación Inclusiva porque se sabe que hay colegios donde no tienen a nadie que oriente en lo que hacer cuando se presentan estos casos de los estudiantes con discapacidad, especialmente con cognitiva</p>	<p>E5: En el colegio si hay estudiantes con discapacidad, los del proyecto social también les ayudan en la tarde cuando no pueden leer y escribir</p>	<p>PM5: Ahora ya se oye lo de la discapacidad, en ese canal de la televisión de aquí saben pasar de eso dos veces hablando a la psicóloga, también miramos que ella trabaja con ellos</p>
<p>D7: En la escuela y aquí en el colegio la docente de apoyo es la que adelanta el proceso, nosotros los docentes tenemos que acceder porque así está en las leyes y nos toca.</p>	<p>E6: Yo sé que si se reciben a los estudiantes con discapacidad antes solo había en Talita Kun pero aquí también hay</p>	<p>PM6: En la educación si se han preocupado por esos niñitos, dicen que hasta ser bachilleres pueden, eso está bien</p>
<p>D8: Las normas y la docente de apoyo, pero en todos los Centros Educativos del Municipio hay estos estudiantes con discapacidad y las ayudas audiovisuales también sirven para enseñarles.</p>	<p>E7: Ellos también tienen derecho a estudiar así no puedan van a la escuela algunos no los tratan bien se les burlan y no les gusta hacer trabajos con ellos porque en los trabajos no ayudan</p>	<p>PM7: Yo veo que ellos los que tienen discapacidad si pueden entrar a estudiar, antes se quedaban en la casa y los papaces no los llevaban a estudiar</p>
<p>D9: Actualmente ya</p>	<p>E8: Si hay niños con discapacidad, en las clases molestan mucho a los que no pueden, les dicen apodos que dizque fides, delante de los profes no les dicen pero si los molestan hartos.</p>	<p>PM8: Aquí en el colegio la psicóloga de apoyo nos habla de respetar a los niños con discapacidad y llegan otros profesores a Ayudarles</p>
	<p>E9: Inclusión es que vayan todos a estudiar pero y también hay con discapacidad, algunos si</p>	<p>PM9: Para los papás que tienen niños con discapacidad si les ayuda mucho que los reciban, así ellos pueden trabajar, en la escuela los tratan diferente, no hacen las</p>

<p>existe apoyo inclusive del Ministerio de Educación o EPS, son programas que cada vez toman más importancia</p>	<p>los ayudan y pero otros no.</p>	<p>mismas cosas que todos.</p>
---	------------------------------------	--------------------------------

Fuente: Enunciados que realizaron los grupos de la comunidad educativa de la Institución

Respecto al proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva en la institución, los testimonios de los docentes, estudiantes y padres deja ver que la atención, no es la que se desea por parte de todos los miembros de la comunidad:

“En nuestro medio por parte de la Secretaría de Educación con los profesionales de apoyo, pero no sé si sea inclusión ya que algunos de ellos no hacen todas las actividades académicas, y hay que hacerles adaptaciones esa es otra cosa que todos los docentes no les hacen, la verdad si falta compromiso por parte de algunos”. (D2)

“A los niños que no pueden no los regañan tanto, los ayudan algunos, pero otros niños un poco malos no juegan con ellos, pero los trabajos si no nos gusta con ellas porque no dicen nada y solo hay que apuntarlas, así no pueees ¿quién las ajunta?”(E4)

“Para los papás que tienen niños con discapacidad si les ayuda mucho que los reciban, así ellos pueden trabajar, en la escuela los tratan diferente, no hacen las mismas cosas que todos”.
(PM9)

Respecto a lo mencionado anteriormente Rodríguez C y Rico L. (2009) afirman claramente que uno de los grandes problemas que debe afrontar la población en condición de discapacidad es el de las escasas posibilidades que tienen para acceder a la educación. Los que lo logran y permanecen hasta el nivel académico de secundaria son una minoría. Esto se debe, según sostiene el informe, a que el sistema educativo existente es incapaz de brindarles las mínimas posibilidades. Otro resultado interesante en el estudio es que la “integración” escolar no goza del apoyo profesional pertinente, como son personal técnico o pedagógico (guías, intérpretes, terapeutas).

La escuela como mediadora del aprendizaje y vehiculizante de interacciones humanas, debe contribuir a que todos los que en ella actúan se sientan cómplices unos

de otros, sueñen sus proyectos de vida y dinamicen el conocimiento. En este sentido, desde el planteamiento de López Melero (2009), *“una escuela sin exclusiones, sólo será posible, si sabemos cortar las amarras de ese barco encallado que sustenta la escuela segregadora y homogeneizante que aún impera, donde los niños acuden a aprender los contenidos academicistas y no a convivir y a aprender unos de otros”* (pág.13)

La inclusión como proceso donde se ponga al servicio todos los recursos con que cuenta la escuela, permite que los estudiantes independientemente de sus características personales o sociales accedan al servicio educativo sin más restricciones que las que él mismo se imponga.

El tránsito del paradigma de la integración hacia la inclusión implica la construcción de unas sociedades más justas. Evocando a Habermas (1993) desde su teoría de la Acción comunicativa, que contribuye al cambio social a través del acto comunicativo y la capacidad discursiva de las personas; se espera que en el aula los estudiantes se agrupen para estrechar lazos de amistad, donde el aprendizaje cooperativo favorezca la adquisición de saberes de manera solidaria y menos competitiva.

La inclusión como filosofía de vida facilita la convivencia y el reconocimiento del otro. El uso de un lenguaje apropiado facilitará el vivir juntos como principio rector de la convivencia pacífica ya que el lenguaje facilita u obstaculiza la interacción humana. El estudio adelantado evidencia el uso de lenguaje excluyente por parte de compañeros de los estudiantes con discapacidad cognitiva y conjuntamente con las actitudes negativas actúan como barrera entorpeciendo las interrelaciones al interior del aula de clase.

En este sentido uno de los trabajos investigativos encontrados es el de Rodríguez, (2005) quien evidencia la forma cómo son vistos los jóvenes que han sido obligados a abandonar su territorio y que llegan a la ciudad; la información obtenida permite inferir que éstos jóvenes fueron objeto de rechazo, exclusión, y se los estigmatizaba como delincuentes, generando en ellos agresividad, desconfianza, miedo, impotencia y dificultad al interior de las familias.

Estos hallazgos permitieron a los investigadores, definir estrategias de acción que reformularan y fortalecieran las representaciones sociales que estos jóvenes tenían sobre su entorno social o territorio de acogida, con el ánimo de mejorar su calidad de vida y la de sus familias afectadas por el clima de violencia que se vive en la región. Desde esta perspectiva se puede apreciar como el proyecto ejecutado por los estudiantes del programa de Psicología Social Comunitaria, se convirtió en un eslabón de apoyo para esta población en calidad de desplazamiento. Por tratarse de poblaciones vulnerables, ambas poblaciones tanto la población en situación de desplazamiento como la población con discapacidad guardan muchas similitudes ya sea por las condiciones particulares que cada una posee o por la forma en que la sociedad las percibe.

En este paso transicional de la escuela que estigmatiza a una que reconoce los valores y capacidades del ser humano, se requiere la acción cooperativa de todas las personas comprometidas en el acto pedagógico, ya que se evidencia que en la institución donde se adelantó la investigación, existen facilitadores como el personal de apoyo y estrategias como los apoyos pedagógicos de pares, o de estudiantes del grado once que adelantan el proyecto social estudiantil, a través de apoyo pedagógico personalizado en temáticas o áreas donde presenten mayor dificultad. Las estrategias mencionadas y empleadas en la Institución educativa, no son suficientes para la transformación de una cultura inclusiva, ni de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en su interior.

En el ámbito educativo, es del maestro de quien más se espera un compromiso en lo que respecta a la atención de la población mencionada, sin embargo y como lo muestra el estudio de Padilla (2011) sobre Inclusión educativa de personas con discapacidad en el que se indaga acerca de si los docentes se sienten preparados para atender a los estudiantes con discapacidad, se puede observar que respecto a alumnos con discapacidad sensorial o mental la mayoría de los encuestados es decir alrededor del 80%, no se sienten preparados para ellos, y para el caso de la discapacidad física, el 71,1% tiene la misma opinión.

Lo expresado anteriormente permite concluir que no son suficientes los esfuerzos adelantados por unos pocos para la transformación de la escuela hacia la aceptación de la diferencia, se requiere el compromiso decidido, constante y sin límites de los compañeros de estudiantes con discapacidad cognitiva y de los padres y madres de familia. Los docentes por su parte, como lo expresa López de Melero (2009), han de aprender muy bien en la facultad de educación que él es una pieza clave en todo este cambio que requiere la Cultura de la Diversidad.

Tabla 8: Inclusión social, participación en actividades culturales, religiosas y deportivas

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
<p>D1: Los programas que se realizan son para todos pero a los chicos con discapacidad cognitiva se les dificulta participar, son tímidos poco participan</p> <p>D2: Ellos poco participan en las actividades culturales porque los estudiantes se les burlan</p> <p>D3: Cuando están en la escuela los niños con discapacidad cognitiva si participan pero cuando llegan acá al colegio ya les da pena será porque hay estudiantes mayores, no sé qué pasa pero poco participan</p> <p>D4: Yo veo que si participan, pero el asunto es que hasta los que no</p>	<p>E1: Cuando hay programas es para todos, los con discapacidad también salen en el festival del color nos disfrazamos</p> <p>E2: Mi compañera la que le dije que no lee, sabe bailar bien, la profe si la pone a bailar y es bien</p> <p>E3: Por ejemplo el niño que tiene eso que no camina bien, si sale en los desfiles, le gusta, pero en deportes no, porque no puede</p> <p>E4: En los programas que hay en el colegio miramos que participa el sordito que baila, pero de los otros no se los ve, yo creo que no porque aquí los compañeros se burlan</p>	<p>PM1: Acá si hay proyectos para los niños, les enseñan a pintar y en deportes también</p> <p>PM2: Yo sé que un niño con discapacidad le ayuda al padre en la misa, también se los ha visto en los desfiles que hacen en la escuela si los sacan</p> <p>PM3: Todavía es un poco difícil que la gente entendamos que ellitos también son personitas, por eso será que hay mamás que casi no los sacan a los que no están en la escuela</p> <p>PM4: Ellos si saben bailar pero hay algunos compañeritos que no les gusta bailar, el otro año</p>

<p>tienen discapacidad les da pena participar por temor a la burla</p> <p>D5: En el deporte si participan los que mayor capacidad tienen, en lo cultural poco, en lo religioso son pocas las misas pero si van a la iglesia</p> <p>D6: Con discapacidad cognitiva? Pues ellos son un poco tímidos, pero depende...hay un estudiante que aunque tiene pocos amigos es muy sociable y si le toca hacer dramatizaciones las hace hasta mejor que los que son "normales" entre comillas</p> <p>D7: Qué le digo, aquí en el colegio se mira que les gusta la música, el baile, pero participan los que sobresalen y son pocos, porque la mayoría poco les gusta porque si no lo hacen bien se les burlan, sin embargo cuando se han presentado danzas bien preparadas donde hay niños con discapacidad si se los felicita</p> <p>D8: Hay ocasiones que</p>	<p>o critican mucho, cuando vienen de otras partes si ponemos atención</p> <p>E5: Hay veces que si participan, la niña ciega si la hacen participar en poesías, pero poco a los retrasados</p> <p>E6: Un niño el que no puede leer ni escribir ayuda en las misas, creo que ya hizo la primera comunión porque ese día yo lo vi con el cosito que le ponen en el brazo de la primera comunión.</p> <p>E7: Yo me acuerdo que nos han hablado de los niños con discapacidad y que tienen derecho a que participen, pero aquí tenaz para uno que se defiende, y a ellos es para que se les rían no sé.</p> <p>E8: Yo los he visto que cuando salen en el pueblo a los desfiles en sillas de ruedas y también los llevan las mamás, sí como unas dos o tres veces no me acuerdo bien pero si se los ve, en los carnavales también salen</p>	<p>vimos que en un baile participó el estudiante sordo con otras compañeros a otros no he visto</p> <p>PM5: Aquí en el pueblo hay de todo, hay mamás que no les da pena de sus hijos y andan con ellos, otros no los sacan, pero los que si caminan se los ve más, por ejemplo hay un muchacho ya grande de los ojitos como chino que le gusta salir tocando el bombo y el profesor que los ensaya lo deja y se ve que puede.</p> <p>PM6: Cuando son pequeñitos se los ve lindos si participan en dramas y eso, yo los he visto a los que tienen discapacidad y da gusto, si los hacen participar los profesores nos dicen a las mamás que los saquemos.</p> <p>PM7: En las programaciones de fin de año y en lo del color si salen, hay profesoras que si les gusta que ellos participen, pero otros no les ponen atención</p>
---	---	---

<p>se mira participar a los niños con discapacidad en primaria porque en secundaria es poca su participación. Hay un estudiante con cognitiva que es el acólito de la iglesia</p> <p>D9: Cuando hay programaciones culturales delante de todos, ellos los que tienen discapacidad cognitiva poco participan pero es porque les da temor a la burla no porque no se les dé la oportunidad de participar</p>	<p>E9: En el colegio es difícil porque todos piensan que ellos son retrasados o que no pueden, no los hemos visto participar o no nos hemos dado cuenta</p>	<p>PM8: Yo como mamá digo que depende de los papás hacerlos participar, claro que la escuela también debe hacerlos participar, pero primeramente es desde la casa</p> <p>PM9: Aquí en Chachagüi últimamente si se ha visto que salen los niños con discapacidad hay programas para ellos pero todavía hay gente ignorante que no los respeta y no les enseñan a los hijos a respetar</p>
--	---	--

Fuente: Enunciados que realizaron los grupos de la comunidad educativa de la Institución Educativa

La visibilización de la población con discapacidad facilita la transformación de la cultura y a su vez genera sociedades más equitativas. Al respecto Freire (1988) manifiesta que *“la verdad es que los dominados son seres humanos a quienes se les ha prohibido ser lo que son. Han sido explotados, violados y se les ha negado violentamente el derecho a existir y a expresarse”*, esta es la condición que sustentan las personas con discapacidad cognitiva a diferencia de otras poblaciones con otras discapacidades quienes tienen mayor y mejor interacción con sus congéneres.

Se puede ver en los enunciados referidos en la tabla 8 que aunque hay participación de los estudiantes con discapacidad cognitiva en algunos eventos culturales, religiosos y deportivos organizados en la institución, hay expresiones de burla hacia ellos, por ejemplo:

“Cuando hay programaciones culturales delante de todos, ellos los que tienen discapacidad cognitiva poco participan pero es porque les da temor a la burla no porque no se les dé la oportunidad de participar”. (D9)

“En los programas que hay en el colegio miramos que participa el sordito que baila, pero de los otros no se los ve, yo creo que no porque aquí los compañeros se burlan o critican mucho, cuando vienen de otras partes si ponemos atención”.(E4)

“Aquí en Chachagüi últimamente si se ha visto que salen los niños con discapacidad hay programas para ellos pero todavía hay gente ignorante que no los respeta y no les enseñan a los hijos a respetar”.(PM9)

Pese a que continúan actitudes de rechazo y comentarios de burla por parte de algunos miembros de la comunidad respecto a la participación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad cognitiva en eventos culturales, religiosos y deportivos, se percibe un leve avance en la inclusión social de la población en mención, esto se vislumbra en las siguientes expresiones de los miembros de la comunidad:

“Con discapacidad cognitiva? Pues ellos son un poco tímidos, pero depende...hay un estudiante que aunque tiene pocos amigos es muy sociable y si le toca hacer dramatizaciones las hace hasta mejor que los que son “normales” entre comillas.” (D6)

“Mi compañera la que le dije que no lee, sabe bailar bien, la profe si la pone a bailar y es bien”. (E2)

“Aquí en el pueblo hay de todo, hay mamás que no les da pena de sus hijos y andan con ellos, otros no los sacan, pero los que si caminan se los ve más, por ejemplo hay un muchacho ya grande de los ojitos como chino que le gusta salir tocando el bombo y el profesor que los ensaya lo deja y se ve que puede”. (PM5)

Las investigaciones que dan cuenta de las actitudes hacia la población con discapacidad demuestran que siendo la escuela el segundo espacio de crecimiento personal y social se presenta aún una actitud social de abierta exclusión, los niños que se encuentran especialmente en edad escolar, declaran que quienes más le afectan con sus actitudes negativas son sus pares, sus amigos, sus compañeros, así lo es para aquellos niños que perciben actitudes negativas y que están entre los 5 y 9 años de edad en un 34,3% de los casos, y para los que están entre los 10 y 14 años con un 35,4% (Gómez, Infante, 2004).

Es la transformación de actitudes y de las prácticas pedagógicas además de hacer real y efectivo el goce de los derechos, lo que requiere transformar la institución educativa para que los niños, niñas, jóvenes, adolescentes y adultos con discapacidad cognitiva tengan más y mejores oportunidades de participar en cada una de las actividades del proceso educativo.

Tabla 9. Inclusión laboral y oportunidades de empleo

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
<p>D1: No creo porque no hay trabajo es difícil que a ellos les den empleo porque no pueden, no me imagino que trabajen en una empresa grande</p> <p>D2: No hay inclusión laboral, en el ámbito escolar si se ha ampliado el trabajo con estas personitas, pero el trabajo para nosotros los profesores porque no es fácil para un profesor que atiende cuarenta y más estudiantes en una misma aula.</p> <p>D3: Es difícil pensar en que las personas con esta discapacidad puedan trabajar, todavía falta conciencia para entender esa situación, pero no es imposible claro</p>	<p>E1: Que trabajen no he visto</p> <p>E2: No se ve trabajar a ellos</p> <p>E3: Yo no conozco a ninguno con discapacidad trabajando</p> <p>E4: El niño sordo lo he visto que está en el supermercado y ayuda así a meter lo que uno compra en las bolsas, más no he visto</p> <p>E5: Que si ellos trabajan no sé si puedan, no creo, yo no he visto</p> <p>E6: Mi mamá dice que ellos no pueden y yo no he visto a nadie de ellos trabajando</p> <p>E7: No creo aquí en Chachagüi no hay que trabajen</p>	<p>PM1: Del trabajo eso si nooo, ni siquiera hay para los sanos ora para los discapacitados</p> <p>PM2: Yo no conozco ninguno con retraso que trabaje, vi en el restaurante una muchacha sorda, pero ella es avispada hasta bonita es.</p> <p>PM2: Pues no he visto a ninguno con esa discapacidad trabajando</p> <p>PM3: Trabajito no hay para nadie, solo en la Alcaldía y eso si es del lado del Alcalde pero para los normales y eso es con como dicen política</p> <p>Pm4: No conozco ninguno que trabaje, no los he visto trabajando</p>

<p>D4: Aquí en el municipio no conozco que trabajen y si los hay no los conozco</p> <p>D5: Que yo conozca aquí en Chachagüi no les dan trabajo, en las ciudades se los ve trabajado a los sordos en los baños o los que no pueden caminar cuidan carros o venden periódico pero son pocos</p> <p>D6: No para nada, ellos no creo que sea fácil conseguir trabajo</p> <p>D7: No tengo conocimiento, pero no creo porque si para la gente normal es difícil peor para ellos</p> <p>D8: No creo, no se les ha visto que alguno trabaje, no sé qué pudieran hacer,</p> <p>D9: En lo laboral... pues no, no sé, aquí no es común de pronto en otras ciudades.</p>	<p>E8: En Chachagüi no he visto trabajar a una persona así con esa discapacidad</p> <p>E9: Pues no los he visto trabajar o mejor dicho yo no sé, a veer en el Centro de salud vi un muchacho que es bien y que anda en silla de ruedas, pero él entiende todo no es discapacitado, es decir de la cabeza que no entienda noo.</p>	<p>PM5: Aquí en Chachagüi es difícil para uno peor para estas personas con discapacidad, ahh me acuerdo que una vez el joven sordo ayudaba en el supermercado.</p> <p>PM6: Qué va, eso del trabajo es complicado yo soy mototaxista y ni para mí hay trabajo</p> <p>PM7: El año pasado vi trabajando en el hospital a un joven que está en silla de ruedas pero más no he visto</p> <p>PM8: Ellos no pueden trabajar porque como no entienden por ejemplo si trabaja en una tienda y no puede dar regresos</p> <p>PM9: Mire aquí no he visto que trabajen, hay un joven en silla de ruedas que se pone en la puerta de la Alcaldía y vendía minutos, pero ya no está trabando en eso, se lo ve en el parque.</p>
--	---	--

Fuente: Enunciados que realizaron los grupos de la comunidad educativa de la Institución Educativa

Los resultados de este aparte, dan cuenta que entre los miembros de la comunidad educativa hay una concordancia en el sentido de una mirada de incapacidad hacia las personas con discapacidad cognitiva, los siguientes enunciados son muestra de lo que se expresa:

“Que yo conozca aquí en Chachagüi no les dan trabajo, en las ciudades se los ve trabajado a los sordos en los baños o los que no pueden caminar cuidan carros o venden periódico pero son pocos”. (D5)

“Pues no los he visto trabajar o mejor dicho yo no sé, a veer en el Centro de salud vi un muchacho que es bien y que anda en silla de ruedas, pero él entiende todo no es discapacitado, es decir de la cabeza que no entienda noo”. (E9)

“Ellos no pueden trabajar porque como no entienden por ejemplo si trabaja en una tienda y no puede dar regresos”. (PM8)

Los anteriores enunciados demuestran que hay un predominio del modelo tradicional de la discapacidad, la representación social que culturalmente se produce refleja las creencias, actitudes y comportamientos de rechazo, poca valoración hacia estas personas al considerarlas poco aptas para trabajar, aunque en mínima proporción, las personas con discapacidad motora y auditiva tienen más oportunidades laborales, generándose en este sentido exclusión laboral y por ende social.

Todos los individuos tienen los mismos derechos por el hecho de ser personas, entre ellos el tener un trabajo adecuado a sus habilidades y capacidades, el cual también debe aplicarse en el caso de las personas con discapacidad para que se logre una igualdad de oportunidades y la integración plena en la sociedad, ayudando así a mejorar su calidad de vida y alcanzar un estilo más independiente (Iglesias y Polanco, 2009).

A nivel local, los integrantes de la comunidad educativa desconocen las oportunidades en la empleabilidad de las personas con limitaciones cognitivas, en este sentido se percibe que no existen políticas públicas que faciliten el acceso al campo laboral, así como tampoco hay oportunidades para su capacitación. Se puede concluir que la representación está asociada a creencias y prejuicios sociales que se tienen de

las personas con discapacidad que los ubican como incapaces, no cumplen parámetros de normalidad para ser empleados o laborar como las demás personas.

Lo contrario a lo referido anteriormente se puede evidenciar en el trabajo de Valdez (2011), quien manifiesta que la conclusión más importante de su investigación es el reconocimiento de que los jóvenes en situación de discapacidad intelectual son capaces de construir interpretaciones al ser parte de contextos laborales donde disponen de un flujo de información en la relación con otros trabajadores y a una cultura en torno al trabajo, en un contexto y período determinado, además de que estos jóvenes como sujeto colectivo capaces de interpretar y aportar a la construcción de la realidad social desde una visión de sentido común, que guía su experiencia en la cotidianidad del trabajo, debe ser considerada tanto o más que las prescripciones normativas, las metodologías de formación o las actitudes presentes en el mercado laboral.

Tabla 10. Trato hacia las personas con discapacidad cognitiva

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
<p>D1: Algunas personas aún hacen comentarios negativos, otros les colaboran, no es lo mismo con los que tienen otras discapacidades</p> <p>D2: No los aceptan, hay poco interés de parte de los docentes en emplear metodologías apropiadas</p> <p>D3: Algunos los tratan con indiferencia y burla</p> <p>D4: Poco interés y dedicación por parte de algunos docentes y de la</p>	<p>E1: Los compañeros se burlan de un niño que no puede aprender, lo molestan mucho y nos da pesar</p> <p>E2: Aquí en el colegio los estudiantes los molestan mucho, cuando compran les dan en la cabeza por atrás, algunos que les hacen creer que son amigos y cuando les van a comprar no les entregan todo lo que les compraron</p> <p>E4: El niño que conozco</p>	<p>PM1: Se les burlan y no los ajuntan en los trabajos</p> <p>PM2: Mi hijo dice que a su compañero K lo hacen llorar, siempre hay unos compañeritos que no los respetan</p> <p>PM3: En el colegio es difícil que los profesores los hagan respetar porque les dicen apodosos y los profesores no les llaman la atención a los molestositos</p> <p>PM4: En este tiempito los</p>

<p>familia</p> <p>D5: Al principio éramos renuentes pero a medida que se van concientizando en el caso o en los casos, las cosas van cambiando</p> <p>D6: Hay comprensión y solidaridad hacia ellos porque no pueden</p> <p>D7: Hay discriminación y aislamiento por parte de los compañeros que no quieren trabajar con ellos</p> <p>D8: La verdad no se les hace las adaptaciones que necesitan porque son tantos estudiantes en el salón que nos queda difícil, se hace lo que se puede, sabemos que no pueden ciertos temas y se les califica lo que hagan</p> <p>D9: Hay poco compromiso de los docentes, los compañeros poco los integran en los trabajos escolares.</p>	<p>del colegio tiene pocos amigos, se le burlan y a veces le remedan como habla</p> <p>E5: Poco nos gusta hacer trabajos con H porque en matemáticas no puede, en los trabajos nadie quiere hacer con él cuando es entre dos, algunos profes dicen que los juntemos y otros no dicen nada</p> <p>E6: Hay profesores que les tienen paciencia y les explican aparte otras cosas diferentes a las que los demás hacemos, nosotros pues a veces algunos los molestan, si nos han hablado de respetarlos pero aquí de todo se burlan</p> <p>E7: En mi salón mi compañero K de tanto que lo molestan él también les saca la lengua, hay una compañera que es la más molestosa a veces está bien con él y otras veces sí que es cansona, JD también lo molesta harto, le toca la barriga, la cabeza, le pasan botando el maletín.</p>	<p>muchachos son más irrespetuosos, se les burlan y nos les prestan los cuadernos a los discapacitados peor</p> <p>PM5: Ahora no sé cómo los tratan en la escuela pero siempre hay personas que no los tratan bien los miran con lástima y preguntan por qué nacieron así</p> <p>PM6: La gente los mira mucho y en la tienda se les burlan porque no hablan bien</p> <p>PM7: Los vecinos siempre los miran con lástima los miran como raros</p> <p>PM8: Algunas personas son imprudentes porque hacen sentir mal a los papás cuando les preguntan cosas y los quedan mirando ese no es un buen trato</p> <p>PM9: Es decir la gente todavía siente lástima por los niños discapacitados, o sea en las filas si hay alguna mamá con un niño así se siente como compasión</p>
--	---	--

	<p>E8: Las estudiantes del curso tienen pocas amigas se juntan con otra estudiante que no es muy juiciosa creo que son familiares entre ellas</p> <p>E9: A las estudiantes les dicen que son vagas, que no hacen las tareas, sí las molestan mucho cuando no están los profesores, les ponen apodos y poco se juntan en los trabajos</p>	
--	--	--

Fuente: Enunciados que realizaron los grupos de la comunidad educativa de la Institución Educativa Chachagüi en Nariño a través de los grupos de discusión.

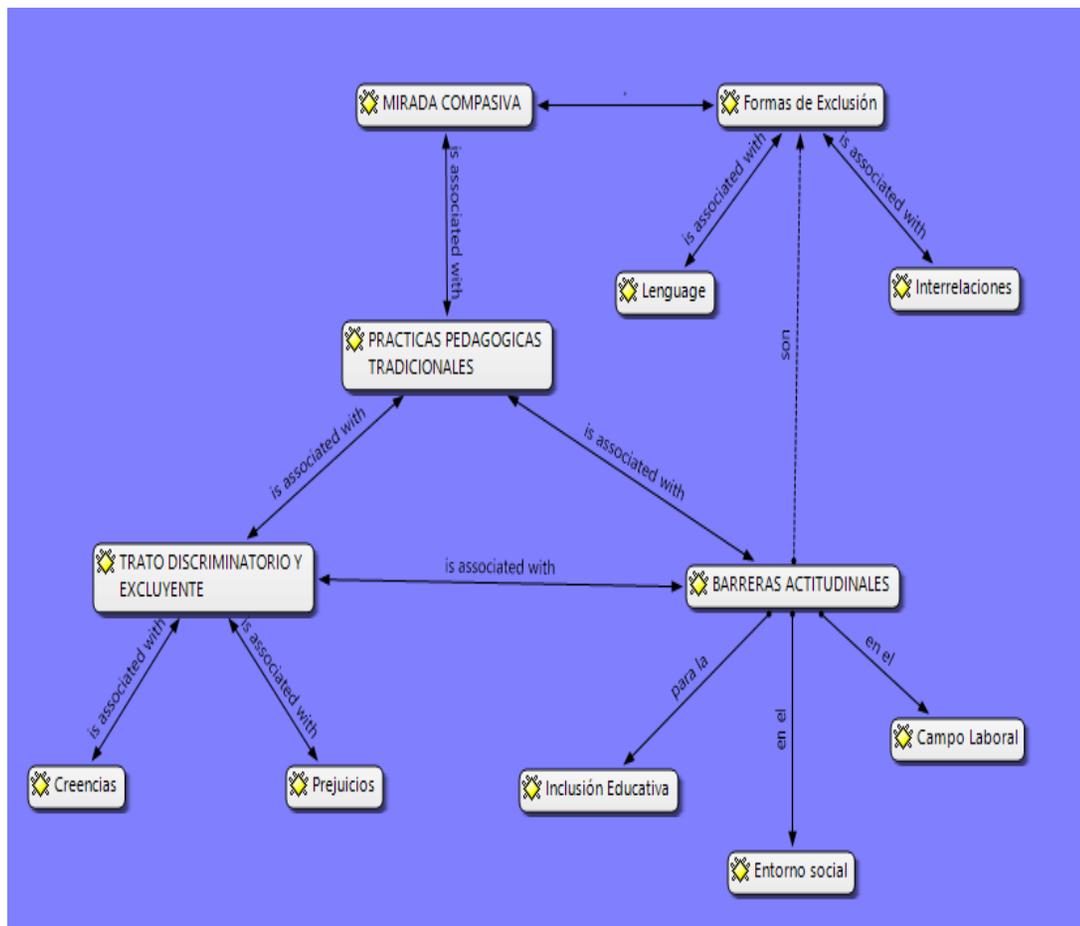
El trato que los compañeros de estudiantes con discapacidad les otorgan, preserva la discriminación, el rechazo, la burla, la exclusión y la marginación en el aula; dichas conductas en ocasiones son permitidas por el docente quien no actúa para favorecer el respeto hacia los estudiantes con esta condición. Cabe mencionar que la burla, así como los apodosos son una manera de agresión verbal y psicológica, la presión emocional a la que son sometidos los estudiantes con discapacidad cognitiva da cuenta de la falta de respeto y la dificultad en las interrelaciones con quienes tienen esta condición.

En este sentido se puede mencionar que *“la escuela como organización social, es una forma de participación en la que son fundamentales los principios de igualdad, de respeto y de convivencia democrática. La educación en valores, necesaria en la escuela pública, cuya finalidad es formar una ciudadanía responsable, no puede ser una labor exclusiva del profesorado, sino que debe ser una tarea compartida entre las familias, el profesorado y los demás agentes educativos”* (López Melero, 2009). De esta manera

podemos construir sociedades respetuosas que en lugar de separar unan, integren, asocien, junten, potencien, converjan en una única mirada de respeto por el otro.

Partiendo de las categorías iniciales surgidas a partir de los grupos focales, las cuales fueron contrastadas para su análisis con la teoría existente, se avanza el análisis de las entrevistas en profundidad, de las cuales emergen otras categorías, las que proporcionan una mayor solidez del concepto teórico inicial y contribuyen a la comprensión de las representaciones sociales sobre la Discapacidad cognitiva que tienen los miembros de la comunidad educativa de la Institución Educativa Chachagüi en Nariño.

Gráfica 7. Categorías emergentes



Fuente: Elaboración propia

El análisis de los resultados de estas categorías se desarrolla desde la perspectiva del modelo biopsicosocial, el cual permite realizar una comprensión desde los diferentes sistemas en los cuales habita la persona. Este modelo que fue desarrollado por Engel, (1977), quien pone de relieve que cada individuo está compuesto de sistemas, y es a su vez parte de sistemas exteriores de mayor tamaño como el macrosistema, exosistema, mesosistema y el microsistema.

Donde cada sujeto tiene una estructura biológica, psicológica y social que puede afectar a los demás niveles del sistema, y viceversa. Este modelo integra el modelo médico y el modelo social, considerando la discapacidad como un proceso multidimensional. Desde esta perspectiva se puede hacer un análisis de la manera cómo piensan, actúan y se relacionan con los estudiantes con discapacidad cognitiva, los miembros de la comunidad educativa en relación con los sistemas a los que pertenecen.

Prácticas Pedagógicas tradicionales en la atención educativa de estudiantes con Discapacidad Cognitiva

La inclusión educativa y social de población con discapacidad cognitiva, además de ser un derecho, se constituye en un reto para el sistema educativo ya que ésta población posee unas características particulares que la hace un grupo poblacional vulnerable en la medida en que hay un déficit en las funciones cognitivas, que si bien es cierto es un factor asociado al aprendizaje, no es determinante para la adquisición de conocimientos, como tampoco se puede considerar como una limitante para que accedan al conocimiento en la medida de sus posibilidades.

Las prácticas pedagógicas se pueden observar básicamente desde dos posturas como lo plantea Vigostky (1998), una definida desde la corriente tradicional y otra desde la línea crítica contemporánea. Para la primera, la actividad de la enseñanza, el enseñar, implica transmitir contenidos culturales, poner a disposición de las nuevas

generaciones el saber acumulado por la sociedad y la cultura de toda la humanidad, en este contexto, la práctica está centrada en el contenido teórico, el profesor lo comunica y el estudiante lo recibe tal como está dado. Desde la otra perspectiva, la significación es más compleja porque enseñar es “enseñar a pensar”, orientar los procesos de construcción del conocimiento.

La enseñanza es una práctica que facilita la transformación del pensamiento, el comportamiento, las actitudes, así como los valores de los estudiantes. Todo ello está regulado por el docente quien pretende intervenir de un modo particular con un conjunto de conocimientos específicos.

A continuación se relacionan algunos relatos que afloraron en la investigación, emitidos por parte de docentes, compañeros y padres de familia al respecto de la manera cómo se aborda la atención educativa y las prácticas pedagógicas por parte de los docentes hacia los estudiantes con discapacidad cognitiva y en general en los grupos donde se encuentran estudiantes con esta condición.

“Es muy difícil atender a estos chicos con deficiencias cognitivas porque hay cursos donde son muchos y si uno se dedica a explicarles a ellos los otros se cargan el salón de la indisciplina que hacen, entonces uno termina diciéndoles que hagan lo que puedan” (D6)

“Pues con ellos uno finalmente trabaja igual que con los demás porque no hay tiempo suficiente y los mismos estudiantes son intolerantes cuando se repite un tema que para ellos es poco comprensible y se debería hacer las adaptaciones pero en la práctica es otra cosa, se dificulta más en los grados superiores porque hay temáticas que son complejas hasta para los normales” (D4)

“Los profes les dicen que hagan menos ejercicios, por ejemplo si son 20 ejercicios en física o trigo a ellos les dejan sólo 5 y así es poquito lo que

trabajan, pero los exámenes son los mismos creo yo, ellos hacen lo que pueden a veces no hacen y al final pasan” (E6)

“Pues la verdad atender a estos estudiantes con esa discapacidad es muy complicado porque la universidad a uno no lo prepara y una cosa es decir y otra hacer en el salón, a veces son muchas cosas que nos toca hacer y la verdad aunque a uno le han explicado de la discapacidad es compleja la situación” (D7)

“Hay profesores bien aburridos que solo hablan y hablan y es harto porque no nos motivan, y con los que son discapacitados, pues nos ponen a nosotros a explicarles o que les hagamos los trabajos y los apuntemos porque en clase nos entregan fotocopias” (E2)

“Yo no creo que los profesores hagan guías aparte para los niños con discapacidad que no entienden o no leen, en primaria son un poco más comprensivos, pero en el bachillerato es duro porque los mismos estudiantes compañeros son jodidos” (PM6)

En el año 2014 se matricularon en la Institución donde se adelantó el estudio 12 estudiantes con discapacidad cognitiva y 45 estudiantes con diferentes discapacidades, sin embargo existe una diversidad en la población escolarizada que posee características personales, culturales y con condiciones específicas, además de problemáticas psicosociales como situación de desplazamiento y en situación de consumo. Lo mencionado se constituye en un compromiso social y una obligación institucional de los establecimientos educativos, garantizar el derecho a la educación atendiendo a esa diversidad de estudiantes en procura de hacer efectivo el derecho a la educación en igualdad de condiciones, ya que como estipula una de las consignas de la UNESCO “una educación es de calidad si ofrece los recursos y ayudas necesarias para que todos los estudiantes alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje, de acuerdo con sus capacidades” (2007:.34)

Así las cosas, las instituciones educativas tienen la función de educar atendiendo las particularidades de sus estudiantes, propiciando ambientes favorables para que cada estudiante se sienta reconocido desde sus potencialidades, lo cual implica que los maestros y maestras manejen de forma acertada metodologías, estrategias pedagógicas, una evaluación diferenciada, una atención oportuna y un enfoque diferencial que esté acorde a la singularidad de los estudiantes que son atendidos en las aulas.

Autores como Vigostky (1995), han considerado que el medio social es crucial para el aprendizaje y que se da como producto de la integración de los factores social y personal resaltando la interacción de los individuos y su entorno.

De allí que, para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales, y particularmente los estudiantes con discapacidad cognitiva, los docentes se deben proyectar hacia la reestructuración de sus prácticas pedagógicas que facilite el acceso a la información.

Para que las instituciones respondan a las particularidades de sus educandos es fundamental que el colectivo docente se forme para dar respuesta efectiva a la singularidad estudiantil, evitando actitudes excluyentes asociadas a la dificultad en la comunicación, por ello es fundamental sensibilizar y formar a los docentes y los compañeros de aula para que la interacción se de de manera natural.

Desde los diferentes contextos de la vida familiar y social se debe pensar en un ser humano como tal, no evaluar desde la insuficiencia de aquello que se le dificulta a la persona con deficiencias cognitivas, pues es bien sabido que su mayor limitación se encuentra en las habilidades propias de las funciones mentales y para fraseando a López Melero (2009: 169)

“Es el déficit entre el alumnado la principal etiqueta de separación curricular y la segunda la concepción de homogeneidad en las aulas. De ahí que los profesionales comprometidos con la construcción de una escuela sin exclusiones

han de procurar penetrar en el curriculum ordinario, flexibilizarlo y acomodarlo a las diferencias personales, sin olvidar que la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje no son iguales en las etapas inferiores que en las superiores, pero siempre se ha de procurar un curriculum común para que todos los niños lleguen a conseguir el máximo de sus competencias cognitivas, afectivas y sociales”

- **Mirada compasiva que afecta la cultura inclusiva**

Desde los relatos recogidos en el estudio, se puede evidenciar que una de las formas de exclusión más común entre los compañeros de estudiantes con discapacidad cognitiva está el lenguaje, el cual tiene una marcada connotación de herir y menospreciar a los compañeros con esta condición.

“A mí me da mucho pesar de estos niñitos porque además de que sus compañeros se les burlan hay profesores no les ponen atención” (PM 3)

“Pues algunas veces ellos pasan los exámenes por lástima porque la verdad la ley dice que no pueden perder el año, pero vienen a clase y no aprenden, yo les tengo pena pero escucho que otros profesores no y como que no les gustaría que vengan ” (D5)

“Pobrecito K, hay un compañero que lo molesta mucho y a mí y a mis compañeros nos da mucha pena porque él a veces les avisa a los profes y no le hacen caso y a veces hasta llora” (E2)⁴

“Hay un estudiante del grado once que tiene los bracitos cortos pero ese man juega fútbol y de todo y de él no nos da pena, de otro que está en grado ocho

⁴ Se utiliza la consonante K para referirse a un estudiante con discapacidad cognitiva

creo si porque parece como retrasado y hasta habla lento, a él si se le burlan”

(E5)

“A ellos les ponen apodos y los molestan mucho, les dicen que dizque especiales, retrasados también les dicen ” (E2)

“ Yo escucho que a unos les dicen fides, no sé por qué y ni entiendo” (E6)

“A los discapacitados se les dice niños especiales porque parecen como elevados así como lelos” (E8)

“Algunos estudiantes son muy cansones y a las chicas del grado diez que son lentas les dicen que son vagas que no hacen nada (D4)

“Nosotros los docentes a pesar de que hemos recibido capacitación, algunas veces erramos en decirles que son especiales, pero no creo que se haga con el ánimo de ofender, sino que como esa palabrita se escucha mucho lo de ser especial” (D7)

“Me imagino cómo los tratarán los compañeros a los niños discapacitados, si en el colegio hay mucha intolerancia, debe ser un ambiente pesado para ellos porque les ponen apodos, mi hijo que no tenía discapacidad lo molestaban porque tenía una cicatriz, hora a ellos” (PM6)

Por lo cual, la población con discapacidad ha afrontado “una variedad de respuestas ofensivas por parte de las otras personas, entre ellas horror, miedo, ansiedad, hostilidad, desconfianza, lástima, protección exagerada y paternalismo” (Barton, 1998, 24).

Trato discriminatorio y excluyente hacia los estudiantes con Discapacidad Cognitiva

Algunos de los relatos dan cuenta de los comportamientos discriminatorios por parte de los diferentes miembros de la comunidad educativa que dejan entrever que los

estudiantes con otras discapacidades son aceptados, mientras que hay resistencia para la plena participación de quienes presentan discapacidad cognitiva.

“Está bien lo de la inclusividad, pero es que hay estudiantes que se escudan en eso para no estudiar y son vagas, los papás dicen que tienen la discapacidad pero es molesto que haya que pasarlos por pasarlos” (D3)

“La chica que tiene los huesitos de cristal es muy inteligente con ella no hay ningún problema y sus compañeros la aceptan, pero los de cognitiva es muy difícil trabajar con ellos porque son tantos estudiantes que no hay tiempo para dedicarles tiempo o enseñarles a parte” (D7)

“A nosotros nos choca juntarlas en los grupos de trabajo porque los profes nos obligan y hay que hacerles todo, eso ni colaboran en nada, ni hablan y ellas pueden hablar” (E5)

“Pues en los trabajos no nos juntamos con ese compañero porque no puede ni dividir y siempre dice eso si está duro, a él le toca con una compañera que tampoco puede y ella ni habla parece como robot” (E9)

“Pues es duro que a un hijo de uno lo traten así como le digo que no lo apunten en los trabajos, porque me ha dicho mi hija que en las materias duras algunos profesores les permiten hacer en parejas y a ellos los que no pueden o son discapacitados los aíslan y les toca solos” (PM4)

“Yo ni me junto con ese niño porque por todo es problema y llora cuando lo alzan a ver y no me meto en problemas mejor, porque los profes terminan regañándolo solo a uno” (E7)

Como se menciona en páginas preliminares, el modelo biopsicosocial interpreta la discapacidad como limitaciones en la actividad, restricciones en la participación que puede tener una persona como consecuencia de la interacción entre los aspectos inherentes a su condición de salud relacionados con los factores contextuales,

ambientales y personales. El modelo ubica al ser humano como el centro de las interrelaciones entre las fundamentaciones biológicas, las motivaciones psicológicas y los condicionamientos sociales. Plantea que el sustento biológico determina la deficiencia; el sustento personal determina la actividad personal y el sustrato social la participación.

En consonancia con lo anterior, las personas que presentan una discapacidad cognitiva, si bien es cierto no poseen una “enfermedad” que afecte su condición de salud-, excepto en los casos de discapacidad múltiple donde la persona depende de un cuidador para desempeñarse en los diferentes ámbitos-, se encuentran expuestos a la marginación, estigmatización y exclusión debido a sus deficiencias en las funciones mentales que los docentes, compañeros y padres y madres de familia perciben como limitantes para participar en actividades propias del acontecer educativo y a su vez limitan sus actividades académicas reduciéndolas a sencillas tareas escolares que sólo enfatizan la motricidad fina y gruesa como pintar o recortar, que si bien es cierto son importantes en los primeros niveles escolares, no desarrollan funciones mentales del pensamiento en el orden superior.

La participación social se limita a acciones como asistir a un desfile llevando un cartel, pasar objetos en actividades religiosas o asistir a talleres de pintura y deportes.

Lo expresado anteriormente se muestra en la tabla 12, donde se grafica la manera cómo se está desarrollando el proceso educativo con uno de los estudiantes con discapacidad cognitiva matriculado formalmente en el grado 6° en la Institución educativa y que se conoce a través de los relatos que realizaron los participantes del presente estudio.

Tabla 11. Proceso de atención educativa a estudiante con discapacidad cognitiva

Deficiencia	Actividad	Participación	Visión de la Discapacidad
Estudiante de 12 años con discapacidad cognitiva	No realiza las mismas actividades de los compañeros; se le suprimen contenidos académicos importantes Recorta y pinta en el aula	No participa en grupos de trabajo en el aula El profesor le explica solo	Limitaciones en las actividades pedagógicas No opina No se le realizan evaluaciones

Fuente: Elaboración propia

Desde el modelo biopsicosocial se esperaría que las personas con discapacidad cognitiva realicen actividades propias de las diferentes asignaturas del conocimiento, que de acuerdo a sus capacidades les permitan avanzar en su aprendizaje y hacer aplicación de dichos conocimientos en su vida cotidiana, esto a su vez disminuirá sus limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación; lo que se busca a largo plazo es que las personas con discapacidad cognitiva desarrollen habilidades del pensamiento y participen en la vida escolar para que posteriormente puedan desempeñarse de forma autónoma en el campo laboral.

Esta visión de la discapacidad vista desde los planteamientos de Vygotsky (1995) respecto al aprendizaje y el contexto, permite que haya una interacción donde cohabitan intercambios de significados y de comportamientos construidos por las personas en determinados tiempos para facilitar la comunicación, lo que se constituye en fundamento del aprendizaje que abre continuamente nuevos e inesperados

progresos cognitivos y culturales. El mencionado autor plantea que “*debemos estudiar no la deficiencia, sino al niño con unas u otras deficiencias; por eso el estudio íntegro de la personalidad infantil en interacción con el medio circundante debe constituir la base de todas las investigaciones*”. (pág.157).

Lo expuesto anteriormente permite colegir que el tipo de relaciones que las personas con discapacidad cognitiva tengan en los respectivos contextos, sea con sus pares, familia, vecinos y la Institución educativa en su conjunto, determinará la actividad y la participación que se puede caracterizar por los factores ambientales en tanto actúen como facilitadores o barreras.

Barreras Actitudinales que dificultan la Inclusión educativa, social y laboral de las personas con Discapacidad Cognitiva

Si bien es cierto la presente investigación no tiene por objeto el estudio y medición de las actitudes, si es pertinente mencionar que los miembros de la comunidad relataron algunas actitudes que afectan la plena participación de las personas con discapacidad cognitiva en los diferentes ámbitos donde una persona se desenvuelve.

Cabe resaltar que las barreras actitudinales asumidas por la comunidad educativa dificultan los procesos de inclusión en el ambiente educativo, las cuales inciden en la construcción de sus representaciones sociales en torno a la discapacidad cognitiva, lo cual también se evidencia en la investigación de Soto (2007), quien realizó revisión de los procesos de integración de estudiantes con N.E.E, que dan cuenta de que las barreras actitudinales por parte de docentes y estudiantes mejoran cuando hay procesos de sensibilización y formación y un equipo de apoyo.

Para tener claridad a qué hace alusión el término “barrera actitudinal” se toma el concepto que desde la Ley 1618 de 2013, se realizan definiciones, que a la luz de la presente investigación contribuyen a comprender la importancia de eliminar barreras que como las actitudinales impiden la participación de las personas con discapacidad, por ejemplo:

Barreras actitudinales: “ Aquellas conductas, palabras, frases, sentimientos, preconcepciones, estigmas, que impiden u obstaculizan el acceso en condiciones de igualdad de las personas con y/o en situación de discapacidad a los espacios, objetos, servicios y en general a las posibilidades que ofrece la sociedad”. (pág. 1)

Otro concepto relevante es el de acciones afirmativas relacionado también en la Ley antes mencionada:

Acciones afirmativas: “Políticas, medidas o acciones dirigidas a favorecer a personas o grupos con algún tipo de discapacidad, con el fin de eliminar o reducir las desigualdades y barreras de tipo actitudinal, social, cultural o económico que los afectan”. (pág. 1)

Como resultado del presente trabajo investigativo, el aparte de las recomendaciones se encamina a sugerir este tipo de acciones de tipo afirmativo que se deben adelantar en las instituciones educativas, a nivel de la comunidad educativa y la comunidad en general para facilitar la transformación de los pensamientos construidos colectivamente.

En este interactuar que se produce en un espacio común denominado aula, se posibilita la convivencia desde la diferencia y en consecuencia se facilita el aprendizaje en contraste también coexisten actitudes de rechazo, estigmatización o exclusión, este concepto se relaciona como una de las situaciones a las que hace referencia el economista Amartya Sen (2001) citado por Alvarez (2001), quien centra su estudio del concepto de exclusión social, como una forma de privación. Para este autor las cosas de las cuales las personas pueden ser excluidas serían “un sustento; empleo seguro y permanente; ingresos; propiedad, crédito y tierra; niveles mínimos de consumo; educación, destrezas y capital cultural; del Estado benefactor; ciudadanía y equidad legal.

Por lo anteriormente expuesto se puede decir que los estudiantes con discapacidad cognitiva son víctimas de exclusión en el ámbito educativo, que en este caso se enfrenta no solo a la ausencia de algo considerado deseable, sino a los beneficios futuros que supone; de allí que no es conveniente, ni imparcial una educación que establezca procesos de inclusión en condiciones de disparidad, donde la diversidad y la diferencia son consideradas problemas.

De acuerdo con Sen (2001) hay dos tipos de exclusiones, unas denominadas constitutivas que se relacionan con las privaciones en sí mismas, por ejemplo el hecho de no poder participar libremente en una comunidad; y también están las exclusiones de tipo instrumental, es decir determinadas relaciones sociales que no se consideran privaciones fundamentales, pero que pueden conducir a otras privaciones mayores.

El tipo de relaciones que se evidencian desde este estudio, entre los diferentes actores al interior de la institución educativa, dan cuenta de un lenguaje excluyente, actitudes y comportamientos discriminatorios hacia los estudiantes con discapacidad cognitiva. Sin embargo, ni los valores personales ni los culturales se crean o se modifican a través del establecimiento de normas, leyes o decretos. Estas son importantes, pero pasan a un segundo plano frente a conceptos que solo pueden desarrollarse, transformarse o evolucionar en la medida en que se vivencien, es el caso de la inclusión de personas con discapacidad cognitiva.

Por su parte los mecanismos de adquisición de valores se generan durante la infancia. Así que, la investigadora plantea que es la educación escolar, la que puede contribuir de base en el desarrollo de una cultura inclusiva y un sistema educativo donde se perciba al ser humano en su complejidad, con sus características particulares, sus singularidades, más allá de pensar en la competencia por los resultados, está la formación por procesos en la formación de un ser humano integral .

De lo anterior podemos decir que es necesario cambiar el paradigma de educar desde la homogeneidad para educar desde la cultura de la diversidad, entendiendo que es desde la consideración del proceso de enseñanza y aprendizaje como un sistema de

comunicación intencional en el que entran en interacción personas que intercambian mensajes, emociones y sentimientos.

Parfraseando a López Melero (2009: 115), *“Solo tiene sentido la escuela si en ella se comparten ideas y pensamientos, comportamientos, actitudes y vivencias. Las palabras son sentimientos, por lo que es fundamental enseñar a los niños, las niñas, a adolescentes y a los jóvenes a hablar para entenderse, buscando la tolerancia desde los puntos de vista diferentes, ya que sólo en el consenso se produce el diálogo”*.

En este interactuar que se produce en un espacio común denominado aula, se posibilita la convivencia desde la diferencia y en consecuencia se facilita el aprendizaje.

El estudio permitió evidenciar algunas actitudes de rechazo por parte de estudiantes que ejercen poder para manipular a compañeros respecto al hecho de no integrar a estudiantes con discapacidad cognitiva y que no tienen éxito escolar en los trabajos escolares realizados en el aula. En este sentido se puede aludir a la propuesta del *aprendizaje para la transformación social* De acuerdo con el Institute of Development Studies (IDS) de la Universidad de Sussex de Inglaterra:

“El cambio social requiere que individuos, solos y colectivamente, lleven a cabo cambios de comprensión sobre lo que es posible en la formación de la condición humana. La educación cuando es basada en ciclos continuos de reflexión y acción, y fundada tanto en la teoría como en la práctica, puede apoyar profundos y transformativos procesos de aprendizaje y resultados llevando potencialmente a cambios en un más alto nivel organizacional y societal”.

Como lo menciona Araya (2007) “si bien la institución escolar no es el motor del cambio de las representaciones de exclusión social, si es cierto que un cambio en alguno de los puntos del sistema social repercutirá en los otros y de ahí que es urgente que la escuela promueva oportunidades de integración y participación social por medio del abordaje comunal”. La escuela por tanto debe promover la

transformación de la sociedad en tanto tiene como función un servicio social que implica la transformación del pensamiento a nivel individual y colectivo.

Creencias acerca de las personas con discapacidad Cognitiva: Prejuicios sociales

En el proceso de elaboración de las Representaciones sociales, las creencias así como los prejuicios acerca de las personas que tienen discapacidad cognitiva juegan un papel importante en su construcción. Las creencias desde la psicología social son conceptos prosociales que señalan el grado en que un objeto posee determinadas características y sobre las que podemos estimar acuerdo o veracidad.

Por su parte, los prejuicios sociales de acuerdo a Gordon Allport (1979) citado por González y Fernández (2003), son definidos como “una actitud suspicaz u hostil hacia una persona que pertenece a un grupo, por el simple hecho de pertenecer a dicho grupo, se le presumen las mismas cualidades negativas que se adscriben a todo el grupo”. Literalmente es un juicio previo, que se realiza a cerca de una persona, creencias con una orientación y evaluación que puede ser negativa y positiva. La discriminación es el comportamiento derivado del prejuicio y precisamente el riesgo en mantener los prejuicios lo constituye el hecho de que genera actitudes de rechazo, comportamientos discriminatorios y excluyentes hacia el grupo que para nuestro estudio lo constituyó la población con discapacidad cognitiva.

Así las cosas, las instituciones educativas como espacios socializadores tienen asociada la función social, que además de generar la construcción del conocimiento, sirven de escenario donde se apropian los valores, las creencias y también los, prejuicios. Es en este espacio donde los miembros de la comunidad construyen colectivamente las representaciones sociales de fenómenos, que como la discapacidad cognitiva tienen un sello de construcción cultural. Como lo expresa Savater, se vuelve esencial la relación con el otro y la escuela como institución con carácter social facilita estas relaciones.

“La vida humana no admite simplificaciones abusivas; la perspectiva más adecuada es la que más nos ensancha, no la que tiende a miniaturizarnos. Los seres humanos no somos bonsái, más bonitos cuanto más se nos recorta...Creo que se equivoca el que nos sacrifica al bosque, y el que nos aísla y poda para dejarnos chiquitos sin relación alguna con los millones de seres que viven a nuestro alrededor” (Savater, 1999)

7. CONCLUSIONES

- El contenido de las representaciones sociales sobre la discapacidad cognitiva de los miembros de la comunidad educativa de una Institución Educativa está mediada por una concepción inicial de Procesos lentos de aprendizaje y deficiencias en las funciones mentales y el bajo rendimiento escolar; la realización de actividades vinculadas al proceso de aprendizaje entre ellas las tareas y la evaluación, lo que genera en los compañeros una mirada compasiva asociada a emociones de angustia , sentimientos de lástima y la indiferencia y poco compromiso que se evidencia en prácticas pedagógicas tradicionales por parte de los docentes.
- Lo anterior establece una representación fundamentada en la idea tradicional de la discapacidad, discriminatoria y excluyente, la cual está mediada por un lenguaje y unas interrelaciones que se perciben como formas de exclusión y que también se encuentra asociada a las creencias y prejuicios que se localizan en el contexto social de referencia llámese familia, escuela o sociedad.
- Las prácticas pedagógicas de tipo tradicional que se advierten en la institución se convierten en el nodo central de las representaciones sociales y por tanto, no atienden las particularidades de los estudiantes con discapacidad cognitiva, además de que no promueven el pensamiento creativo ni el desarrollo de su autonomía e independencia. Además se suma a lo anterior las creencias y prejuicios que se encuentran en el contexto social y que son mediadas por el lenguaje. Este núcleo central de la representación social de la discapacidad cognitiva se encuentra conformado por cuatro elementos básicos que son el sistema periférico: 1) Mirada compasiva, 2) Trato discriminatorio y excluyente, 3) Prácticas pedagógicas tradicionales, 4) Barreras actitudinales que afectan la inclusión en el campo educativo, social y laboral. Estas representaciones están influenciadas por concepciones y prácticas sociales que están en la vida de los grupos de referencia

de los estudiantes con esta discapacidad y que muy poco benefician la inclusión educativa, social y laboral de este colectivo poblacional.

8. RECOMENDACIONES

De acuerdo con los resultados encontrados en el transcurso de la investigación de las Representaciones Sociales sobre la discapacidad cognitiva que tienen los miembros de la comunidad educativa de la Institución Educativa Chachagüi surgen las siguientes recomendaciones:

- Continuar con esta investigación la cual se puede convertir en punto de partida para investigaciones a nivel local y nacional sobre las representaciones sociales que tienen otros miembros de la sociedad respecto a la población con discapacidad cognitiva para posibilitar el diseño de prácticas pedagógicas favorables para la inclusión y la atención diferenciada de la población objeto.
- Cambiar la mirada compasiva que se tiene de la población con discapacidad cognitiva, a través de campañas publicitarias radiales y televisivas donde se incentive la participación de la población con discapacidad y a sus familias en actividades lúdicas, recreativas, religiosas y culturales y en general en todas las actividades sociales para visibilizarla y hacer efectivo el goce de sus derechos.
- Implementar procesos de formación a docentes y directivos docentes respecto a la temática de la discapacidad cognitiva para la oportuna identificación y atención de tal manera que se vislumbre una transformación de las prácticas pedagógicas tradicionales.
- Se sugiere que las facultades de educación de la región y a nivel nacional reestructuren sus currículos, de tal manera que los futuros maestros tengan un apropiado manejo pedagógico en el aula cuando deben atender a un estudiante con algún tipo de discapacidad.

- Es importante continuar con los procesos de sensibilización dirigidos a todos los miembros de la comunidad educativa relacionados con el respeto por la diferencia y reconocimiento de la diversidad humana como manifestación inherente a la condición de los seres humanos, la cual debe focalizarse en el efecto facilitador del mundo social y actitudinal para reforzar aquellos comportamientos y actitudes favorables para el logro de una sociedad más justa y equitativa.
- Fomentar desde el ámbito educativo un lenguaje incluyente y la formación en terminología apropiada para referirse a las personas con discapacidad cognitiva, proceso que debe iniciar desde los niveles de preescolar para asegurar la transformación de una cultura inclusiva.
- Que las instituciones educativas establezcan alianzas con instituciones donde se fomente la formación para el trabajo de la población con discapacidad de acuerdo a sus potencialidades, habilidades y destrezas que posee cada persona con esta condición y que puede aportar a la sociedad para garantizar la inclusión laboral y hacer efectiva su autonomía e independencia.
- Las administraciones municipales deben implementar políticas públicas para la orientación, seguimiento y acompañamiento a las familias que tengan un hijo con discapacidad cognitiva así como las organizaciones de personas con discapacidad, deben orientar hacia el empoderamiento a las familias frente a la formulación, seguimiento y evaluación de políticas públicas para la intervención a la población con discapacidad cognitiva, así como de sus derechos en los diferentes ámbitos del país involucrando a la comunidad de manera activa en la promoción de la inclusión educativa y social de la persona con discapacidad cognitiva.
- Implementar un módulo de Atención a la diversidad desde la maestría en discapacidad que se relacione en el tema de educación.

9. COSTO TOTAL DEL PROYECTO

El proyecto adelantado tuvo un costo total de \$ 5.488.000

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, JC. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En: Abric, JC (Dir.). Prácticas sociales y representaciones. México D.F.: Ediciones Coyoacán.
- Ammerman, RT. (2000). Nuevas tendencias en investigación sobre discapacidad
- Aguirre, E. y Yáñez, J. (2004). Representaciones sociales y análisis del comportamiento social Diálogos 3. Discusiones en la Psicología Contemporánea. Bogotá, D.C: Universidad Nacional de Colombia.
- Aguirre, E. (2007). Ponencia presentada en el seminario: Representaciones Sociales, Política y exclusión. Universidad de Antioquia. 19 y 20 de Octubre.
- Allport, G. (1979): The Nature of Prejudice. Reading, Massachusetts: Wesley Publishing Company (la Ed.1954).
- Araya, S. (2007). De lo invisible y lo cotidiano. Familias y Discapacidad. Actualidades Investigativas en Educación. Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica. Volumen 7, Número 3.
- Arnaiz Sánchez, P. (2003). Diversidad y multiculturalidad en las aulas. Indivisa, Boletín de Estudios de Investigación, N° 4. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Murcia.
- Alvarez JF. (2001). *Capacidades, libertades y desarrollo: Amartya Sen*. Publicado en Máiz, R. Teorías políticas contemporáneas, (comp.) Tirant lo blanch, Valencia, pp. 381-396.
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. En: Papers on social representations. vol. 9, p. 3.1 – 3.15.
- Barton, Len (1988) (Comp.). Discapacidad y sociedad. España: Morata
- Bueno, M y Verdugo MA. (1986). Deficiencia mental, S. Molina y Gómez Tolón (Eds.). enciclopedia temática de educación especial, vol. III. Madrid, Ciencias de la educación preescolar y especial, 1597-1625.
- Celman de Romero, S. (2007). La tensión teoría-práctica en la educación superior. En Revista del IICE . Artículo de Investigación. Investigación en salud. Vol.VIII. Número 5. 56-62

- González, J.L. y Fernández, D. (2003). "Racismo, discriminación y prejuicio". *Psicología Social, Cultura y Educación*. Eds. D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta.. Madrid: Pearson. 798-805.
- Iglesias D.; Polanco V. (2009). Determinantes de actitud hacia la Discapacidad de personas sin discapacidad en pequeñas empresas. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas
- Díaz, J; Rojas, C. (2006). Representaciones Sociales de la Discapacidad; estudio de opinión en universitarios de las ciencias de la salud de la Universidad de Carabobo. En: *Investigación en Salud*. Vol. III, No. 003; pp. 158-164. ISSN: 1405-7980.
- Esteve, Francesc Marc (2005). La escuela inclusiva. [En línea] Castellón de la Plana (España): Universitat Jaume. Jornades de Foment de la Investigació. p. 12 [Citado el 20-01-2012] Disponible desde: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi11/9.pdf>
- Engel, GL (1977). The need for a new medical model a challenge for Medicina Science.
- Freire, P. y Frei B. (1988), Esa escuela llamada vida, Buenos Aires, Legasa.
- Gómez, V.; Infante, M. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *C&E: Cultura y Educación*. 4 (16). 371-383.
- Güichá-Duitama, AM., Sierra, h., Salamanca Y. (2014). Relación entre estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento en estudiantes de psicología, *Medicas UIS* vol.27 no.2 Bicaramanga May/Aug.
- Habermas, J. 2003. "Acción comunicativa y razón sin trascendencia". Paidós, Barcelona.
- Jodelet, D. (1993). La representación social: Fenómeno, concepto y teoría. En: Moscovici, S. *Psicología social*. Tomo II. México D.F.: Paidós.
- LEY 1098. Secretaría General del senado de la República de Colombia. La protección Integral.
- LEY 1346 de 2009. Congreso de la República de Colombia. Derechos de las personas con discapacidad, adoptada de la de Asamblea General de la ONU.
- Ley estatutaria 1618. Congreso de la República de Colombia. Garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad

- López Melero, Miguel. (2009). Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Ediciones Aljibe.
- Meléndez, L. (2002). La Diversidad un reto para la Escuela de hoy. Memorias 4º encuentro de Educación Especial. Manizales: Universidad de Manizales.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie documentos especiales. Ley General de Educación, 115 de 1994.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. DECRETO 366 de 2009. Organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de estudiantes con Discapacidad.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Bogotá.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2006). Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales – NEE-Bogotá.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2008). Cartilla de educación inclusiva. Educación inclusiva con calidad. “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”. Guía y Herramienta. Bogotá.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2009). Decreto 366 de 2009. Bogotá.
- MINISTERIO DE PROTECCION SOCIAL Y DE SALUD. Resolución 08430 de 1993. Normas científicas u administrativas para la investigación en salud.
- Meléndez, L (2002). Educación para la Diversidad en una Sociedad del Conocimiento. Colombia: Universidad de Manizales.
- Moscovici, S. (1961) *La psychoanalyse, son image et son public*. Paris : P.U. F.
- Mora, Martín (2002). La Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici. Athenea Digital, 2. Disponible en <http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf>
- Moriña, R. López, N. Melero, M. D. Cortés, V. M. Molina. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿tendiendo puentes o levantando muros? Revista de Docencia Universitaria Vol.11 (3) Octubre-Diciembre, 423-442
- Muñoz PA. (2011) Inclusión educativa de personas con discapacidad. Rev. Colomb. Psiquiat., vol. 40 / No. 4 / 2011. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v40n4/v40n4a07>.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. [En línea] Ginebra (Suiza):. OMS. 2001. [Citado el 21 de abril de 2011]. Disponible: desde: <http://www.geocities.com/deflox/8conc.htm>

-----health, better lives: children and young people with intellectual disabilities and their families. (2010). [en línea] [citado el 14 de agosto de 2011] Desde: <http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/126408/e94421.pdf>

-----Clasificación Internacional del Funcionamiento, la discapacidad y la Salud. CIDDM-2. [En línea] Ginebra (Suiza):. OMS. (2001). [Citado el 21 de abril de 2011]. Disponible: desde: <http://www.geocities.com/deflox/8conc.htm>

OMS, Banco mundial. (2011). Informe mundial sobre discapacidad. Malta: World Health Organization.

ONU (2006) Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo. Naciones Unidas.

ONU (2009). Derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe. Informe para la comisión interamericana de derechos humanos. Naciones Unidas.

Ovejero, A. (1998). Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada. Madrid: Biblioteca Nueva.

Patton M. (2002). Qualitative research and evaluation methods. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage.

Padilla, A. (2011). Inclusión educative de personas con discapacidad. Revista Colombiana de Psiquiatría. 40 (4)

Programa Departamental de Educación Inclusiva. (2004) "Plan de Cubrimiento Gradual para la Inclusión Educativa de la Población con Necesidades Educativas Especiales en el Departamento de Nariño". Archivo Institucional.

Revelo B. (2014). Las Tics como estrategia para el aprendizaje de la Lengua de Señas colombiana. Proyecto de formación Universidad de Nariño-Mintic. Disponible en: <https://betty55alicia.wordpress.com/>

Ramos Torres, D. Discapacidad e Inclusión en la Educación Superior de América Latina y el Caribe. Aproximaciones conceptuales y avances de incorporación en proyectos estructurantes del IESALC. Consultora UNESCO/IESALC.

República. Vol. Programa de Derechos Humanos y Discapacidad. (2006). In Bogotá: Vicepresidencia de la República.

Rodríguez, J. (2005). Reproducción en la adolescencia: el caso de Chile y sus implicaciones de política. En: Revista de la CEPAL, N°86.

Rodríguez C, Rico L. (2009). Dis-capacidad y derecho al trabajo. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Ruiz, JI. (2001). Representaciones sociales. Documento de trabajo. Departamento de Psicología Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: 16.

Ruiz Pérez, J. Ponce de León Díaz, E. Herrera, A. Sánchez, N. Jiménez Ávila, H. Medellín

Lozano. (2001) Avances en Medición y Evaluación en Psicología y Educación: Cinco lecturas selectas. E. Aula Psicológica. Facultad de Psicología-Universidad El Bosque. Editorial Kimpres Ltda. Bogotá.

Salazar, C. (2000). Búsqueda de un lenguaje común en discapacidad. Foro Compensar. Bogotá

Savater, F. (1999). El valor de educar. Ediciones Ariel.

Secretaría de Educación de Nariño (2008). Sistema de Matrícula (SIMAT). Archivos Institucionales en excel.

Sen, A (2001). Exclusión e Inclusión. Documento incluido dentro de la biblioteca digital de la iniciativa interamericana de capital social, ética y desarrollo del banco interamericano de desarrollo (BID).

Soto, N. (2007). La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: una mirada desde la integración y desde la inclusión. Tesis doctoral. Centro de estudios avanzados en niñez y juventud- CINDE. Manizales.

Shakespeare, T. (1995). Poder y prejuicio: Los temas de género, sexualidad y discapacidad. En Barton, L. Discapacidad y sociedad. Ed. Morata y Fundación Paideia. 1995

Trujillo Rojas, Alicia. 2006. *Representaciones Sociales de la Discapacidad en los Consejos Locales de Discapacidad de Bogotá*. Tesis de Maestría, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Schalock, R. (1999). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Universidad de Salamanca, España. 18-20 de marzo.

Stackpool Moore, Lucy; Taylor, Peter; Pettit, Jethro; Millican Juliet. (2006), *Currents of Change. Exploring relationships between teaching, learning and development*, Institute of Development Studies, Sussex.

Stenberg, R.J. (2000a): Identificación de las habilidades, la instrucción y la evaluación: un modelo triárquico, en BELTRÁN, J. A., y otros: *Intervención psicopedagógica y curriculum escolar*, Madrid, Pirámide.

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

UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos*: UNESCO.

UNESCO (2008). *La educación inclusiva: El camino para el futuro*. Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima Octava reunión. Ginebra: UNESCO.

Villamil Fonseca, O. L. & Puerto Mojica, Y. A. (2004). *Discapacidad e integración, una aproximación a sus representaciones sociales*. *Umbral Científico*, (5) 14-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30400503>

Vygotsky, L. (1995), *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires. Ediciones Fausto.

Vygostky, L. (1988). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones quinto sol. México

Valdez M. (2011) *Representaciones Sociales del Trabajo de Jóvenes en Situación de Discapacidad Intelectual: Una Aproximación Dialógica*. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales Escuela de Postgrado. Programa Magíster en Psicología Educativa. Chile. Disponible en: <http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/19982/21135>

Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and Attribution theory*. General Learning Press, Morristown, N.J

ANEXOS



Anexo A
CUESTIONARIO

Se solicita su colaboración respondiendo a las preguntas del siguiente cuestionario que permitirá recopilar la información necesaria para el desarrollo del proyecto “**Representaciones sociales sobre la Discapacidad Cognitiva (deficiencia en funciones mentales) de la comunidad educativa de Chachagüi-Nariño**”

1. PARTICIPANTE: ESTUDIANTE___ DOCENTE___ DIRECTIVO DOCENTE___ PADRE DE FAMILIA___

2. INFORMACIÓN GENERAL

Edad: _____ Género: M___ F___ Escolaridad _____
Actividad laboral _____ Si es docente Grados: _____

3. CONTACTO CON ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA

3.1 ¿Ha conocido o conoce personas con discapacidad cognitiva? SI___ NO___

3.2 ¿Qué Tipo de contacto tuvo o tiene actualmente ? Escolar___ Familiar___
Social___

3.3 FRECUENCIA DEL CONTACTO ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA

¿Con qué frecuencia se relacionaba o se relaciona actualmente con estudiantes con discapacidad cognitiva? A diario___ Semanalmente___ Alguna vez___ Casi nunca___ Nunca___

4. INFORMACIÓN ESPECÍFICA

4.1 Escriba tres palabras que le vienen a la mente con el término discapacidad cognitiva _____

4.2 ¿Para usted qué significa el tener una discapacidad cognitiva?

4.3. ¿Por qué razones cree que una persona puede presentar una discapacidad cognitiva? _____

4.4 ¿Cree usted que la discapacidad cognitiva es una forma de enfermedad? Argumente _____

4.5 ¿Existen ayudas para la inclusión de las personas con discapacidad cognitiva dentro de los siguientes grupos? Escuela-Familia-Comunidad _____

4.6 ¿Existen mecanismos para la inclusión educativa de las personas con discapacidad cognitiva en el municipio? Mencíónelos _____

4.7 ¿Existen mecanismos para la inclusión laboral de las personas con discapacidad cognitiva en el Municipio? Mencíónelos: _____

4.8 ¿Cómo es el trato hacia los estudiantes con discapacidad cognitiva en la Institución educativa _____

4.9 Mencione las dos principales actitudes que presenta la comunidad hacia los estudiantes con discapacidad cognitiva en la Institución _____

GRACIAS



Anexo B

GUÍA PARA GRUPOS FOCALES

A continuación se presenta la guía para realizar los grupos focales, cuyo objetivo es el de recopilar la información necesaria para el desarrollo de la investigación denominada **“Representaciones Sociales sobre la discapacidad cognitiva de la comunidad educativa de Nariño”**; a través de entrevista grupal, abierta y semi estructurada. Los grupos son de mínimo veinte personas pertenecientes a la comunidad educativa, los cuales están conformados por estudiantes, docentes, directivos docentes, padres y madres de familia

Preguntas Orientadoras

1. ¿Qué piensa de un estudiante con discapacidad cognitiva?
2. ¿Qué características posee un estudiante con discapacidad cognitiva?
3. ¿Cuáles son las creencias que hay en la comunidad respecto a los estudiantes con discapacidad cognitiva?
4. ¿Usted cree que los estudiantes con discapacidad cognitiva pueden aprender?
5. ¿En el municipio hay inclusión educativa para los estudiantes con discapacidad cognitiva?
6. ¿Cómo percibe la comunidad a las personas con discapacidad cognitiva?
7. ¿En el municipio las personas con discapacidad cognitiva acceden fácilmente al empleo?
8. ¿Cómo son las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa con los estudiantes con discapacidad cognitiva?
9. ¿Cómo actúan los diferentes miembros de la comunidad educativa frente a los estudiantes con discapacidad cognitiva?
10. ¿Cuál debe ser el trato apropiado hacia las personas con discapacidad cognitiva?

GRACIAS



Anexo C

FORMATO DE PARTICIPANTES GRUPOS FOCALES

El presente formato permite evidenciar los participantes del proyecto: “Representaciones Sociales sobre la discapacidad cognitiva (Deficiencia en procesos mentales) de la comunidad educativa de Nariño”, a través de la entrevista grupal, abierta y semi estructurada.

Gracias por su colaboración.

Moderador: _____

Grupo Número: _____ Docentes grados _____

PARTICIPANTES

NOMBRES Y APELLIDOS	DIRECCIÓN	OCUPACIÓN	Grados A cargo
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			



**Anexo D
GRUPOS FOCALES**

PREGUNTA	RESPUESTAS PARTICIPANTES

Anexo E



**FACULTAD DE SALUD
GRUPO DE INVESTIGACIÓN CUERPO MOVIMIENTO
FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN
EN INVESTIGACIONES**

Investigación: “Representaciones sociales sobre la Discapacidad Cognitiva (deficiencia en procesos mentales) de la comunidad educativa de Chachagüi-Nariño”

Chachagüi, _____ YO, _____

Una vez informado (a) sobre los propósitos, objetivos, procedimientos de evaluación que se llevarán a cabo en esta investigación y los posibles riesgos que se puedan generar de ella, autorizo a la investigadora: BETTY MARIA REVELO ORBES, estudiante de la Universidad Autónoma de Manizales del programa de Maestría en Discapacidad, el cual realizará los siguientes procedimientos:

- Aplicación y registro de información a través de la participación en un grupo focal.
 - Aplicación y registro de la información a partir de la elaboración de una entrevista en profundidad
- Adicionalmente se me informó que:

La participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria, y en cualquier momento tengo la libertad de retirarme de ella.

No se recibirá beneficio personal de ninguna clase por la participación en esta investigación. Sin embargo, se espera que los resultados obtenidos permitan mejorar los procesos de atención de las familias con hijos/as con discapacidad cognitiva

Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente. Esta información será archivada en papel y medio electrónico. El archivo del estudio se guardará en la Universidad Autónoma de Manizales bajo la responsabilidad de los investigadores.

Puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada al anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas como empleadores, organizaciones gubernamentales, compañías de seguros u otras instituciones educativas.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma

CC No. _____ de _____

Fecha: _____

