

La discapacidad intelectual en la institución educativa Luis Carlos Galán Sarmiento del
municipio de Fusagasugá y la institución educativa el Cabildo de Miranda - Cauca

Ana Rosa Boada Bautista

Javier Garcés Yunda

Luis Miguel Ochoa Caicedo

Fundación Universitaria Los Libertadores

Facultad De Ciencias Humanas Y Sociales

Maestría En Educación

2022

La discapacidad intelectual en la institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento del municipio de Fusagasugá y la institución educativa el Cabildo de Miranda - Cauca

Trabajo de grado presentado para optar al Título de Magíster en Educación

Ana Rosa Boada Bautista

Javier Garcés Yunda

Luis Miguel Ochoa Caicedo

Directora: Ana Dolores Gómez Romero

Doctora en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica.

Fundación Universitaria Los Libertadores

Facultad de Ciencias humanas y Sociales

Maestría en Educación

Bogotá 2022

Tabla de Contenido

Introducción	10
Capítulo I. Planteamiento del problema.....	11
1.1. Descripción del problema.....	11
1.2. Pregunta de Investigación	25
1.3. Justificación.....	26
1.4. Objetivos.	28
1.4.1. Objetivo General	28
1.4.2. Objetivos Específicos.....	28
Capítulo II. Marco Referencial.....	29
2.1. Marco de Antecedentes	29
2.1.1. Antecedentes Internacionales	29
2.1.2. Antecedentes Nacionales.....	32
2.2.3 Antecedentes locales	34
2.2. Marco Conceptual	38
2.2.1. Educación rural	39
2.2.2. Discapacidad intelectual.....	41
2.2.3. Diversidad	47
2.2.4. Inclusión	54
2.2.5. Etnoeducación	57
2.3. Marco Pedagógico.....	59
Capítulo III. Diseño Metodológico	66
3.1. Enfoque cualitativo	66
3.2. Tipo de investigación.	67
3.3. Línea institucional de Investigación.....	68
3.4. Técnicas e Instrumentos	69
3.4.1 La observación	69
3.4.1.1 Matriz de observación	70
3.4.1.2 Diario de Campo	70
3.4.2. Entrevistas	71
3.4.2.1 Entrevista a profundidad.	71
3.4.2.2 Encuesta	72
3.5. Población y Muestra.....	72

Institución Educativa el Cabildo	73
3.6. Fases de la Investigación.....	76
3.6.1. Fase Diagnóstica:	76
3.6.2. Fase de ejecución	77
3.6.3. Fase de Análisis.....	78
Capítulo IV. Propuesta Pedagógica.....	80
4.1. Título	80
4.2. Descripción.....	80
4.3. Justificación.....	82
4.4. Objetivo general	84
4.5 Tiempo de duración.....	84
4.6 Estrategias pedagógicas.....	84
4.7 Contenidos, secuencias y recursos	86
4.8. Evaluación y seguimiento	100
4.9. Responsables.	101
4.10. Beneficiarios.....	101
Capítulo V. Resultados y Discusión.....	102
5.1 Caracterización de la diversidad en la escuela rural	102
5.2. Percepción de docentes sobre la atención de estudiantes con necesidades especiales.....	109
5.3. Percepción de directivos y docentes de apoyo frente a la inclusión y discapacidad intelectual	119
5.4 Análisis de las bases teóricas a la luz de la realidad de las instituciones rurales	123
Capítulo VI. Conclusiones	130
Referencias	133
Anexos.....	146

Lista de tablas

TABLA 1. NIVEL DE DESEMPEÑO EN LA VIDA ADULTA SEGÚN EL NIVEL DE DISCAPACIDAD INTELLECTUAL	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
TABLA 2. CARACTERÍSTICAS DE CADA TIPO DE DISCAPACIDAD	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
TABLA 3. DATOS MÍNIMOS DE LA CIF PARA CLASIFICAR LA DISCAPACIDAD INTELLECTUAL,	46
TABLA 4. DIVERSIDADES EDUCATIVAS	52

Lista de ilustraciones

ILUSTRACIÓN 1. ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA IEM LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO.	24
ILUSTRACIÓN 2. DANZA DEL COLIBRÍ	90
ILUSTRACIÓN 3. CONFORMACIÓN DE CHIRIMIAS ESCOLARES	97
ILUSTRACIÓN 4. DANZAS EL DESPERTAR DE LAS SEMILLAS	98
ILUSTRACIÓN 5 FAVORABILIDAD DE LA INCLUSIÓN EN LA INTERACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES.	110
ILUSTRACIÓN 6 NECESIDAD DE UN TUTOR ESPECIALIZADO EN EL AULA PARA LA ATENCIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	111
ILUSTRACIÓN 7 PLANEACIONES CON LINEAMIENTOS INCLUSIVOS	112
ILUSTRACIÓN 8 CAPACITACIÓN SOBRE INCLUSIÓN	112
ILUSTRACIÓN 9 ACEPTACIÓN DE LOS EDUCANDOS CON DISCAPACIDAD EN EL AULA	113
ILUSTRACIÓN 10 APOYO A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD	114
ILUSTRACIÓN 11 APOYO DE LOS DIRECTIVOS A LA DISCAPACIDAD	115
ILUSTRACIÓN 12 RECONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL POR PARTE DE LOS DOCENTES	115
ILUSTRACIÓN 13 ATENCIÓN A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	116
ILUSTRACIÓN 14 PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN PARA LOS ESTUDIANTES DE DISCAPACIDAD POR PARTE DE LOS DOCENTES	117
ILUSTRACIÓN 15 PREPARACIÓN DE LOS ESTUDIANTES PARA RECIBIR COMPAÑEROS DE DISCAPACIDAD	118
ILUSTRACIÓN 16 INCLUSIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS COMO SUJETOS DE DERECHOS	118

Nota de aceptación:

Nota de aprobación:

Jurado 1

Jurado 2

Fecha:

Dedicatoria

Con amor, a mi esposo José Wadith y mi hija María del Mar, que son el horizonte de mi vida, a mi padre que desde el cielo ve culminado este proceso como promesa para él, y/a todos los familiares, compañeros docentes y amigos que me colaboraron desinteresadamente en este nuevo logro.

A mis padres Sebastián y Rosa, a mis hermanos y hermanas Garcés Yunda, quienes con su apoyo me han permitido llegar a cumplir hoy este objetivo, gracias por inculcar en mí el ejemplo de esfuerzo, paciencia y valentía, de no temer las adversidades porque los espíritus de la naturaleza están conmigo siempre.

A mi madre Floricelda Caicedo quien me ha apoyado incondicionalmente en cada uno de los proyectos de mi vida, brindando su amor, siendo ejemplo de responsabilidad y perseverancia, también a mi familia, amigos y compañeros docentes.

Agradecimientos

A Dios, a los espíritus de la naturaleza, a la Fundación Universitaria los Libertadores por permitirnos culminar esta etapa de la trayectoria profesional, a la doctora Ana Dolores Gómez Romero por dirigir nuestro proyecto de grado y llevarlo a feliz término, a cada uno de los docentes de las distintas asignaturas cursadas, y a nuestras familias.

Resumen

La discapacidad intelectual dentro de la ruralidad se analiza a la luz de las dinámicas educativas de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria El cabildo en Miranda (Cauca) y la Institución Educativa Municipal Luis Carlos Galán Sarmiento ubicada en Fusagasugá (Cundinamarca). Esta investigación nace de la necesidad que tienen los docentes frente a la falta de estrategias para abordar sus estudiantes en condición de discapacidad intelectual y su proceso de inclusión educativa bajo condiciones propias del sector rural; para tal fin se toma una muestra de 18 estudiantes con discapacidad intelectual pertenecientes a las dos instituciones y mediante una metodología cualitativa con enfoque acción se elabora el análisis de la situación de estos educandos en sus procesos de aprendizaje dentro del aula y sus habilidades, para proponer una estrategia acorde a los contextos estudiados y desde la atención a la diversidad en donde todos y cada uno de los educandos, incluidos los de discapacidad intelectual, hacen parte de ella y se contextualiza totalmente en las condiciones de la ruralidad.

Palabras clave: Inclusión, diversidad, ruralidad y discapacidad intelectual.

Abstract

Intellectual disability within rurality is analyzed in the light of the educational dynamics of the Agricultural Technical Educational Institution the lobby in Miranda (Cauca) and the Luis Carlos Galan Sarmiento Municipal Educational Institution located in Fusagasugá (Cundinamarca). This research is born of the disabled students for teachers to address the lack of strategies to address their students in conditions of intellectual disability and their process of educational inclusion under conditions intellectual disability and its educational inclusion process under conditions specific to the rural sector; to this end, a sample of 18 students with intellectual disabilities belonging to the two institutions is taken and by means of a qualitative methodology with a descriptive approach the analysis of the situation of these learners in their processes of learning within the classroom and their skills is elaborated. to propose a strategy according to the contexts studied and from the attention to the diversity where each and every learner, including those with intellectual disabilities, is part of it and is fully contextualized in the conditions of rurality.

Key Words: Inclusion, diversity, rurality and intellectual disability.

Introducción

La presente investigación surge a raíz del análisis de la diversidad en la escuela y en específico la discapacidad intelectual en la ruralidad, para esto se focalizan dos instituciones rurales con contextos similares dentro de sus condiciones de diversidad: la Institución Educativa Técnica Agropecuaria El cabildo en Miranda (Cauca) y la Institución Educativa Municipal Luis Carlos Galán Sarmiento ubicada en Fusagasugá (Cundinamarca).

A partir de lo anterior, se desarrolla un diseño metodológico cualitativo con enfoque acción con el fin de caracterizar la población en condición de discapacidad intelectual dentro de estos entornos rurales. Para tal fin, el desarrollo del trabajo se realiza en seis capítulos orientados bajo el objetivo de proporcionar herramientas didácticas que faciliten la atención de niños y niñas con discapacidad intelectual en la escuela rural desde la caracterización y seguimiento de los estudiantes de las dos instituciones mencionadas.

Los primeros tres capítulos dan cuenta de las generalidades y orientación del trabajo bajo antecedentes y referentes que permiten desarrollar la temática con un trasfondo teórico práctico, para posteriormente en los últimos tres capítulos evidenciar los resultados y con ellos proponer una estrategia mediante la cual los docentes puedan tener una herramienta para atender a los estudiantes con discapacidad intelectual en lo rural.

Los resultados esperados demuestran que la diversidad está presente en todos los ámbitos de la vida y la escuela no es ajena a ella, por esto es fundamental proponer nuevas estrategias para su atención en especial dentro de la educación rural.

Capítulo I. Planteamiento del problema

1.1. Descripción del problema

La educación en Colombia ha sido definida como un derecho constitucional, esto permite darle la relevancia que requiere dentro de los procesos de formación de los niños, niñas y adolescentes (NNA); en el artículo 67 la Constitución Política de Colombia, “define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal” (p. 15). Desde esta perspectiva general la educación cumple un papel fundamental en la sociedad y es base para lograr que el sistema de calidad educativa en Colombia progresivamente tenga nuevas formas de abordarlo, siempre con una visión de calidad desde la primera infancia hasta la educación media.

La Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), menciona que “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (p.1), es así como la educación desde una visión holística responde a la diversidad independientemente de los contextos en que se encuentre y las características propias de las comunidades educativas, en este caso rurales.

Desde una perspectiva geográfica y poblacional, Carrero y González (2016), afirman que en Colombia “el 94% del territorio es rural, y más del 30% de la población vive allí” (p. 3). De acuerdo a lo anterior la población rural es significativa con relación a la población nacional; este sector ha sido marginados por el estado, debido a que las políticas educativas no son aplicadas y tampoco los recursos son suficientes según las necesidades del contexto, además se encuentran en condiciones muy precarias, incluida la educación, donde hay zonas de difícil acceso por su geografía y mal estado de las vías de acceso a estos territorios. Las escuelas no cuentan con una buena infraestructura, muestra de ello son las baterías sanitarias y

aulas de clase que no cumplen las condiciones técnicas e higiénicas requeridas, techos y pisos en mal estado, escasa ventilación, pocos espacios para la recreación y el deporte, la conectividad al internet es deficiente, ausencia de material educativo como instrumentos de laboratorio y de artística, libros para la biblioteca, computadores, fotocopidora, recursos audiovisuales como televisores, reproductores de audio y video, pupitres o sillas en malas condiciones.

Los ciudadanos, campesinos e indígenas, de estas comunidades culturalmente son estigmatizados en términos de inferioridad, marginalidad y pobreza, aun a sabiendas que son parte fundamental de la cultura, la historia, la política y la economía de nuestro país; al respecto López (2006) afirma:

El panorama que se observa en la sociedad rural colombiana es de una generalización de la pobreza, muy alta concentración de la tierra, precarios niveles educativos y presencia de un conflicto endémico, todo lo cual configura un cuadro de atraso y exclusión de los más altos en el concierto de las naciones. (p.148)

De acuerdo a lo anterior se puede afirmar que en los territorios rurales de Colombia se presentan situaciones particulares, sociales, económicas y políticas como la violencia por actores armados al margen de la ley, desplazamiento forzado, reclutamiento de menores de edad, imponiendo sus ideales y normas en las zonas, sometiendo por la fuerza a la comunidad a cambios en sus condiciones de vida, ocasionando poco progreso y apoyo estatal en estas comunidades; esto significa que las condiciones educativas del sector rural en comparación con el urbano presentan una desigualdad que produce exclusión, segregación y por tanto inequidad en la prestación del servicio educativo, aumentando más la brecha de la estratificación social.

La educación rural en Colombia se ha visto afectada por las condiciones socio-económicas, culturales y de infraestructura, es así que las instituciones educativas son establecimientos pobres, con poca dotación de mobiliario y equipos, además de carencia de personal docente y administrativo; todo esto causado por el mínimo apoyo de parte del Estado para mejorar las condiciones de estos establecimientos educativos, la baja cobertura es significativa en este sector, esto se agudizó en el tiempo de pandemia ya que se hizo evidente la pésima conectividad de los estudiantes en estas zonas; las escuelas no cuentan con personal de apoyo psicológico, que permita atender algunas condiciones especiales de los estudiantes, ni tampoco cuentan con una política de educación que pueda adaptarse a las necesidades del contexto rural. Debido a estas necesidades el MinEducación creó el Plan Especial de Educación Rural (PEER) que tiene como objetivo:

Promover educación de calidad a la población rural, asegurando cobertura y pertinencia en la atención integral a la primera infancia, así como a los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en los diferentes niveles de enseñanza, erradicando el analfabetismo y promoviendo la oferta de educación terciaria. (MinEducación, 2018, p.64)

Con el PEER se busca generar estrategias y alternativas de enseñanza y aprendizaje a través del planteamiento y ejecución de proyectos pedagógicos productivos por medio de la práctica, con la agricultura y el medio ambiente, estas son actividades diarias del contexto, donde se crean nuevas experiencias que impulsan el emprendimiento en la ruralidad. Este PEER no tiene en cuenta algunos aspectos fundamentales, como las evaluaciones externas (Pruebas Saber) que deben presentar todos los estudiantes a nivel nacional, este tipo de pruebas miden condiciones homogéneas desde el punto de vista de sus bases curriculares (Derechos básicos de Aprendizaje y Estándares Básicos de competencia), pero no tienen en

cuenta las condiciones de los diferentes contextos geográficos y culturales en donde se desarrolla el proceso pedagógico, es este caso el rural.

La escuela rural tiene unas particularidades desde el contexto; por ejemplo, las vías de acceso a estas escuelas se encuentran en muy mal estado, y la mayoría de los estudiantes no se benefician del transporte escolar, caminando por varias horas largos trayectos para llegar a la escuela. Bernal (2009) (como se citó en Rodríguez, 2016) afirma que “las escuelas rurales se enfrentan a diferentes necesidades dependiendo de las regiones en las que estén ubicadas, los recursos, las situaciones demográficas entre otras” (p.16). Lo anterior sustenta las muchas necesidades que existen dentro del sector rural y que no son ignoradas por las políticas estatales al momento de generar equidad dentro del sector educativo. Bernal (2009) (como se citó en Rodríguez, 2016) también describe las situaciones vividas en el contexto a trabajar como:

La diversidad en la zona rural además de acoger escuelas diferentes, no existen contextos similares, ya sea por cultura, clima entre otros. La infraestructura y los recursos disponibles, es la característica que más sufre el medio rural. Sin dejar a un lado, la influencia de las nuevas tecnologías que, si bien han producido cambios, se requiere mucho más apoyo tanto en talento humano como en recursos. Los centros educativos son pequeños. Muchas veces por la mínima cantidad de estudiantes, los profesores deben estar disponibles para atender multigrado, es decir un docente para dos o tres grados simultáneamente, e incluso se observan escuelas unitarias, un solo docente para todos los grados de preescolar a quinto de primaria. (p.17)

Las políticas educativas a nivel nacional, se enfocan en una educación de calidad, tanto así que existe el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), mediante criterios (Desempeño, progreso, eficiencia y ambiente escolar), que miden a las instituciones

educativas, sus metas y niveles alcanzados; pero a pesar de esto, dicha medida es aplicada homogéneamente a todos los establecimientos sin importar las condiciones particulares de cada uno de ellos.

Por otra parte, es muy importante visualizar el rol del docente dentro de la educación rural. El papel del docente en la ruralidad no se limita solo a la enseñanza – aprendizaje de los contenidos curriculares, sino que “el maestro rural es un docente conectado con la realidad, animador sociocultural, psicopedagogo, orientador e investigador” (Boix, 1995, como se citó en Rodríguez, 2016, p.17), bajo las condiciones de la escuela rural, el docente es el mediador de los procesos pedagógicos y formativos de los estudiantes, por tanto debe tener y desarrollar una serie de habilidades, aptitudes y competencias para poder fortalecer en sus estudiantes la capacidad de aprendizaje mediante estimulaciones propias de su contexto y de sus individualidades, permitiéndole construir los conocimientos bajo didácticas y prácticas educativas con los recursos y espacios que dispone.

Además de lo anterior debe dinamizar en sus educandos los valores, principios y comportamientos que coadyuvan a fortalecer su idiosincrasia y cultura; permitiendo que se involucren dentro de sus vivencias los conocimientos y saberes ancestrales puestos al servicio de la construcción de su proyecto de vida con el fin de aportar al desarrollo económico, social, y cultural de sus comunidades. Núñez (2007) afirma “Es un saber construido socialmente en donde participan recíprocamente los miembros más allegados al sujeto y también otras comunidades, de los cuales toman saberes, los pone a prueba y los incorpora a su mundo de vida particular”. (p.27) De acuerdo al autor se ratifica que el docente rural desempeña un papel adicional en la conservación cultural de las prácticas tradicionales, lenguas y costumbres de las comunidades, ya que incorpora constantemente estas a las actividades pedagógicas que desarrolla en la escuela.

Partiendo de las funciones anteriormente mencionadas, esas son las que debe cumplir el docente dentro de su rol, pero en muchos casos las escuelas rurales son multigrado donde los docentes deben atender una cobertura extensa de estudiantes, más de 22 por aula de clase (Función pública, 2015) lo que limita su tiempo efectivo de atención a todos los estudiantes; además de esto dadas las problemáticas del contexto y teniendo en cuenta que no existe el profesional que cumple el papel de orientador debe realizar estas funciones también.

Las escuelas rurales generalmente se encuentran en zonas apartadas lo que no permite la existencia de personal que cumpla funciones de vigilancia, servicios generales entre otras labores que terminan siendo parte de las actividades diarias del docente y en ocasiones de los estudiantes. Existen algunas labores administrativas y directivas que no son propias de sus funciones, pero las debe cumplir por la necesidad del servicio, como el caso de secretaria y coordinación.

Estas labores que cumple el maestro, si bien son parte de su quehacer diario, ya que corresponde a una actitud de servicio y cuidado de sus educandos, deslegitiman la verdadera razón de ser del trabajo docente, y ello no se ve reflejado en la evaluación que se aplica desde el nivel estatal.

Otra de las situaciones que se presenta en la ruralidad es el bajo estado nutricional¹ de los estudiantes, según los resultados de la Encuesta Nacional de la Situación Nutricional (ENSIN) (2015):

La mayor prevalencia de Desnutrición crónica (DNC) se encontró en la zona rural, la cual fue de 15,4% comparada con 9% en la zona urbana, diferencias que se han mantenido a lo largo de los años. Así mismo, fue mayor en los hogares más pobres

¹ Estado de balance entre la ingesta y las necesidades energéticas y de nutrientes del organismo que expresa distintos grados de bienestar de las personas y que en sí mismos son dependientes de la interacción entre la dieta, factores relacionados con la salud y el entorno físico, social, cultural y económico. Encuesta Nacional de la Situación Nutricional en Colombia 2010.

(14,2%), en los niños indígenas (29,6%), y en las regiones Atlántica (12,1%), Orinoquía – Amazonía (12,3%) y Bogotá (13%) (p. 4)

Esta situación de déficit nutricional se debe especialmente a las condiciones socioeconómicas de las familias rurales, cuyos ingresos están muy por debajo de un s.m.m.l.v. evidenciándose en la escuela: frecuentemente muchos estudiantes manifiestan que no han tomado ningún alimento al llegar a la escuela, tampoco llevan para consumirlo, ni mucho menos dinero con que comprar; todo ello a la postre genera dificultades en su rendimiento académico y en la mayoría de los casos problemas de atención.

Otro aspecto fundamental dentro de las problemáticas de la educación rural es la deserción escolar, “La tasa de deserción a nivel rural es de 10.9%, mientras en las ciudades ésta es de 2.5%” (MinEducación. 2001, párr. 7). Este porcentaje demuestra que la deserción escolar en las zonas rurales es muy significativa y por tanto se tiene una población escolar muy inestable con tendencia al cierre de sedes educativas. Este fenómeno presenta varias causas: los estudiantes deben trabajar para ayudar en sus hogares y coadyuvar en el sustento diario debido a las pocas oportunidades laborales que tienen los padres, cultural y tradicionalmente han sido criados trabajando la tierra y al recibir el dinero no es prioritario acabar sus estudios o/u obtener unos títulos académicos y profesionales.

También es importante resaltar que a las escuelas rurales convergen niños y niñas con diversas identidades, orientaciones sexuales, o que pertenecen a diferentes etnias, religiones, o condiciones de discapacidad, de diferentes regiones y culturas, además de otras particularidades del contexto rural es que se presentan enfrentamientos por el conflicto armado, de acuerdo al grupo de memoria histórica (2013):

El 17% de los menores de edad fue rescatado por la Fuerza Pública y el 83% se entregó voluntariamente. De este universo, el 72% son niños y adolescentes hombres, y el

28% correspondiente a niñas y mujeres adolescentes. A partir de los testimonios de los niños, niñas y adolescentes cobijados por el Programa, se identificó como principales reclutadores a las FARC, con 3.060 casos (60%), luego a las AUC, con 1.054 casos (20%), y por último al ELN, con 766 casos (15%). (p.84)

Debido al conflicto armado se ha evidenciado como en las zonas rurales los niños, niñas y jóvenes abandonan sus hogares y por ende sus espacios escolares para hacer parte de los grupos armados al margen de la ley, quienes con engaños y en ocasiones forzados son reclutados.

La cobertura de salud en estas zonas se ve afectada principalmente por el difícil acceso a estos territorios y en algunos casos por la presencia de los grupos armados que restringen el acceso a estos servicios.

Si bien a nivel nacional el país ha alcanzado cobertura universal (95% de la población está afiliada), existen aún rezagos importantes en algunos territorios del país. Dicho rezago se concentra, por lo general, en los municipios con un alto grado de ruralidad y dispersión poblacional, con mayores índices de necesidades básicas insatisfechas, y en algunas ocasiones, con un alto grado de incidencia del conflicto armado. (Ministerio de salud y protección social, 2018, p.8)

En estas comunidades cuando se presentan problemas de salud deben desplazarse a otros corregimientos o cabeceras municipales para ser atendidos ya que no cuentan con el servicio permanente de salud, solo son brigadas médicas enviadas esporádicamente.

Teniendo en cuenta que la atención en salud primaria en el sector rural es muy precaria, con mayor razón cualquier tipo de medicina especializada es nulo. El docente desde el aula percibe muchas de las problemáticas en salud física y mental de sus estudiantes, pero no existiendo la forma de tener un diagnóstico especializado debe conformarse con tratar de

entender y atender estas situaciones. De una u otra manera los profesores tratan de abordar estas problemáticas en salud que se presentan en el aula, pero es más complejo cuando existe una discapacidad y en específico una discapacidad intelectual.

Un reto que se plantea al sistema educativo actualmente, es la caracterización educativa de los estudiantes con discapacidad. Más allá de los diagnósticos que aporta el sector salud, los maestros no cuentan con mayores herramientas para elaborar dichas caracterizaciones. (Min. Educación, 2017, p. 53)

Desde el anterior punto de vista, las discapacidades intelectuales son difíciles de abordar en la escuela, ya que, la mayoría de instituciones rurales no cuenta con diagnósticos especializados tramitados desde las familias, además se carece de orientador (docente con funciones de orientador) y docentes de apoyo, para identificar e iniciar el proceso de atención de esas situaciones.

En las familias rurales cuando se identifica una discapacidad, y en especial la intelectual, se presentan a situaciones como la falta de conocimiento acerca de esta, timidez de los estudiantes con discapacidad, familias que no aceptan la condición de sus hijos y por tanto no la expresan ante los demás para poder ser aceptados en la sociedad, o para no ser objeto de burlas; esa timidez y poca expresividad también es algo cultural y tradicional en estas comunidades, haciendo más difícil la atención en la escuela

A pesar de lo anterior la escuela atiende una población diversa en donde convergen NNA; ellos tienen saberes previos, habilidades de todo tipo, capacidades en muchos aspectos e intereses particulares que luego se hacen generales, formas de convivir y de relacionarse con el otro o con él mismo, además de muchas problemáticas que los afectan desde la familia y la misma comunidad donde interactúan. Al respecto el Min. Educación (2017) afirma que “Es fundamental incluir al cuidador como parte integral de las interacciones entre escuela y

familia, para así cualificar y potenciar la atención educativa que se ofrece a los estudiantes con discapacidad” (p.172), es así que en todas las comunidades y poblaciones los docentes rurales deben identificar esas diversidades y abordarlas para brindar una atención y enseñanza a todos los estudiantes, desde la inclusión ya que la escuela es el espacio o punto de encuentro de todo tipo de personas con diferentes personalidades, cualidades y habilidades, entre ellos los estudiantes con discapacidad intelectual, quienes son muy recurrentes en las escuelas rurales y es motivo del presente estudio.

Desde las particularidades del contexto rural ya mencionadas, se hace complejo para toda la comunidad educativa abordar las situaciones y condiciones que presentan los estudiantes con discapacidad intelectual, que llegan al aula de clases con mucha expectativa, y una de ella es ser atendido en su situación particular, para esto el docente debe estar atento, dispuesto, preparado y sobre todo centrado en su rol profesional de atención a todos sus educandos.

Según el Min. Educación (2017) basado en los datos del SIMAT. En septiembre de 2016, la cifra de estudiantes con discapacidad reportada en este sistema ascendió a 164.523 [...] En nuestro país, el mayor porcentaje de estudiantes con discapacidad presenta discapacidad intelectual, con el 53% del total de la población reportada en el SIMAT. (p.24)

Los datos anteriores nos permiten evidenciar que en el sistema educativo se está atendiendo a los estudiantes con discapacidad intelectual, es decir con amplia cobertura e inclusión, pero se requiere de políticas para la formación y capacitación de los docentes en este aspecto.

Debido a la gran necesidad que tiene la escuela rural para implementar la atención a la discapacidad y en especial a la discapacidad intelectual en la escuela rural se hace necesario reflexionar, indagar y proponer estrategias pedagógicas que faciliten esta atención con el fin

de darle a estos estudiantes una mejor calidad de vida no solo dentro del espacio escolar, en su entorno familiar y comunitario y/o social. Como lo afirman Batista, Sanz y Martínez. (2020):

Con independencia de las posiciones asumidas las definiciones consultadas permiten determinar cómo rasgos fundamentales los siguientes: implicación de diversos contextos de desarrollo, dígase, educativo, familiar y socio-comunitario; estimulación del desarrollo; conjunto de acciones diseñadas de manera gradual, con el empleo de ayudas en correspondencia con el diagnóstico, precisando así las necesidades y potencialidades de cada escolar. (p.142)

Para mejorar la calidad de enseñanza y aprendizajes en los niños y niñas con discapacidad intelectual, es importante que los docentes estén capacitados y tengan herramientas para hacer esta atención. Se hace necesario mejorar el desempeño de los niños y niñas con discapacidad intelectual por ende la de sus familias para que obtengan un mejor desarrollo social, siendo aceptados, y con la posibilidad de obtener oportunidades en los diferentes aspectos de su vida para hacerse participe en los espacios productivos desarrollando habilidades para desenvolverse en el campo laboral o de emprendimiento; en los espacios de participación política y democrática ejerciendo el derecho al voto u otros derechos, en los espacios culturales desarrollando habilidades artísticas. Construyendo su proyecto de vida de acuerdo a su contexto familiar, social y condiciones particulares de la discapacidad intelectual, al igual que las demás personas; además de disfrutar de una mejor convivencia con sus compañeros y maestros en un clima escolar armónico de respeto aprendiendo a interactuar los unos con los otros.

En la actualidad los docentes no tienen un conocimiento amplio del tema y en especial de las estrategias para realizar la atención a los NNA con discapacidad intelectual, como lo reglamenta el decreto 1421 del 2017; siendo este estudio un apoyo a los docentes para su

programación y desarrollo de las clases, dándoles una perspectiva diferente de cómo desarrollar esas prácticas en el aula de igual forma proponer esas estrategias para la atención desde las familias rurales y así poder mejorar sus capacidades y lograr una real inclusión de los educandos con discapacidad intelectual a la sociedad como personas capaces de desarrollar no solo los conocimientos, sino las aptitudes y habilidades en cada uno

Esta es una situación que se vuelve compleja para el docente debido a que no cuenta con las orientaciones generales ni la formación adecuada para atender las diferentes particularidades y en especial la que se presenta en los niños y niñas con discapacidad intelectual; los docentes tampoco reciben una capacitación para la atención de estos estudiantes; convirtiéndose ello en una situación nueva y conflictiva dentro de su quehacer pedagógico, en donde por un lado la ley le obliga atender estos casos y por otro lado, las escuelas rurales debido a sus particularidades ya mencionadas se hace más difícil el acceso a las herramientas pedagógicas y formación a los docentes para asumirlos.

Según Proyecto Educativo Comunitario de la institución el cabildo, P.E.C(2020), la Institución educativa, está localizada en el resguardo indígena Cilia, la calera, municipio de Miranda- Cauca, con sede principal en la comunidad de la vereda el Cabildo, esta sede educativa ofrece los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media con énfasis agropecuario.

La economía del resguardo está basada en monocultivos como el café, cultivos de uso ilícito. Los tules o parcelas familiares que garantizan buena parte de la alimentación familiar pero que han entrado en crisis debido a la reorientación de la producción agrícola hacia el mercado, el jornal diario e ingresos por venta de productos en menor escala. Nuestras

comunidades cuentan con grandes bienes comunes: hídricos (ojos de agua, microcuencas y dos grandes cuencas), aire (oxígeno), minerales, flora y fauna.

La población existente en las comunidades antes mencionadas en gran parte es perteneciente a la etnia Páez en especial las comunidades de La Cilia, La Calera, Monterredondo, las Palmas y Otoval; en las demás comunidades conviven indígenas y campesinos, esta es una razón por la cual nuestro sistema de educación abre espacios para la interculturalidad.

La cobertura escolar de la Institución es de 374 estudiantes clasificados en 7 niveles por cada sede (preescolar hasta quinto) y la sede principal con 12 niveles (preescolar hasta once), y el colegio Antonio Ulcué modalidad sabatina (V ciclos de 1°- 11°). Toda la institución cuenta con 32 dinamizadores (incluyendo Coordinadores pedagógicos, políticos, promotores Nasa Yuwe, manipuladoras de alimentos, secretaria, docentes y un rector encargado). Desde el informe neuropsicológico (2019) de esta institución, se identificaron 3 casos con necesidades educativas especiales, particularmente con discapacidad intelectual.

Para realizar los anteriores hallazgos en uno de los casos, el docente detecto algunas dificultades en los estudiantes durante las actividades pedagógicas desarrolladas en la clase; para los otros dos casos se contó con el diagnóstico clínico entregado por los padres de familia y esta situación genero expectativa y desafío para los docentes ya que no contaban con un apoyo especializado para atender este tipo de discapacidad.

El corregimiento de Chinauta en el municipio de Fusagasugá, del departamento de Cundinamarca está la Institución Educativa municipal Luis Carlos Galán Sarmiento, Los estudiantes de esta institución pertenecen a familias ubicadas en la zona rural, hijos de cuidadores de fincas, viveristas y oficios varios cuyos padres son de bajo nivel académico y cultural pertenecientes a estratos 1 y 2 pero que cuidan las fincas y quintas que pertenecen a

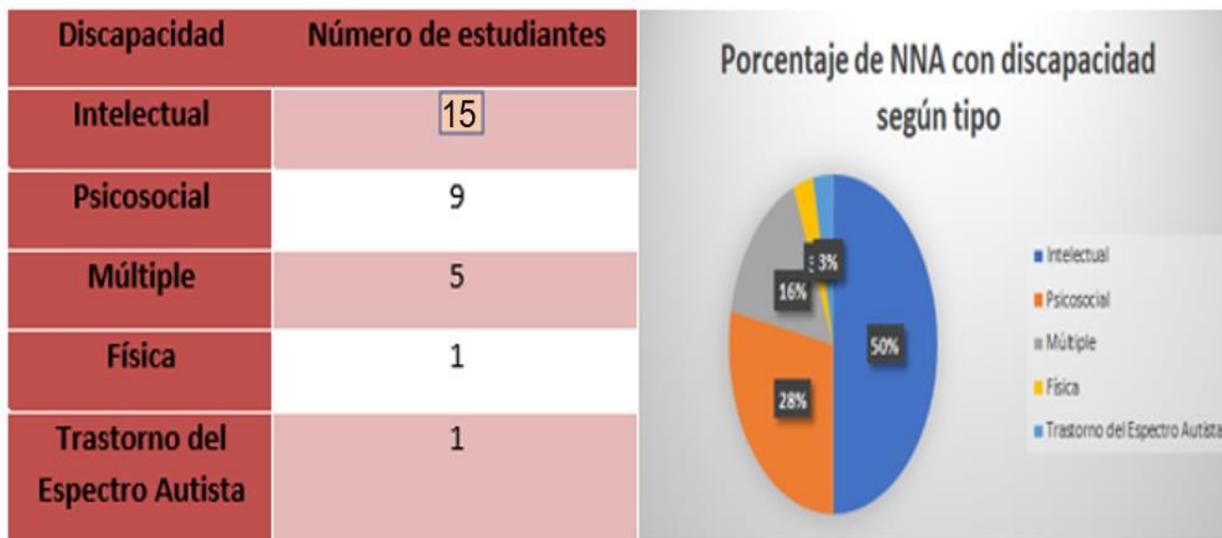
estratos 6. Hay una gran mayoría de familias disfuncionales en donde los estudiantes viven con su padre o madre solamente, y/o sus nuevas parejas, algunos viven con sus abuelos, tíos y familia extensa.

Existen reiteradas situaciones de violencia intrafamiliar y se han detectado caso de abuso sexual por parte de familiares directos e indirectos los cuales han sido repostados a las autoridades pertinentes, pero en este tiempo de pandemia se ha aumentado.

En la ilustración 1 se observa como en la I.E.M. Luis Carlos Galán Sarmiento para el año lectivo 2021 atiende a 15 estudiantes con estudiantes con discapacidad intelectual.

Ilustración 1.

Estudiantes con Discapacidad Intelectual en la IEM Luis Carlos Galán Sarmiento.



Fuente: PEI IEM Luis Carlos Galán Sarmiento

Estas dos instituciones presentan como punto de encuentro el tipo de sector en el que están ubicadas (rural), ya que tienen en común ser zonas en donde su población se dedica a las labores del campo y las condiciones geográficas y ambientales se relacionan con espacios retirados de las urbes. Lo anterior marca significativamente a la población que se encuentra en estos espacios ya que las condiciones socioeconómicas de sus estudiantes pertenecen a una estratificación baja (nivel de 0 a 3) lo que redundará en una calidad de vida muy deficiente y

unas características sociofamiliares particulares, en específico familias disfuncionales, violencia intrafamiliar, desnutrición y pocos recursos económicos.

Otra similitud determinante es la situación de infraestructura, ya que en las dos instituciones no se cumplen con las disposiciones técnicas y de salubridad requeridas para prestar un servicio educativo de calidad, en otras palabras, no se tiene el presupuesto necesario para hacer los arreglos locativos, de adaptación de espacios y de adecuación de las diferentes zonas comunes, además de ello no se cuenta con personal suficiente para el mantenimiento, aseo y asepsia de estos espacios.

Por otra parte, se encontró que un común denominador en las instituciones fue el hallazgo de estudiantes en condición de discapacidad intelectual y la dificultad de los docentes para atender este tipo de necesidad, debido a la falta de conocimiento y herramientas en su abordaje.

Para definir dichos puntos de encuentro, se partió de un conversatorio entre los investigadores fruto del trabajo académico cotidiano en donde cada uno de ellos expuso las situaciones y condiciones del contexto donde laboran; allí se definen algunos criterios generales como la ruralidad, diversidad, inclusión y discapacidad intelectual. Basados en estos conceptos y en la inquietud investigativa frente a las necesidades de sus contextos, se plantean el presente proyecto de investigación.

1.2. Pregunta de Investigación

¿Cómo abordar desde las particularidades de la educación rural la discapacidad intelectual en la institución educativa Luis Carlos Galán Sarmiento del municipio de Fusagasugá y la institución educativa el Cabildo del municipio de miranda Cauca?

1.3. Justificación

La discapacidad intelectual hace parte de la diversidad en la escuela rural, es una población minoritaria pero con derecho a los aprendizajes y a un clima escolar con interacción armónica con los demás educandos que en este caso son población mayoritaria, desde esa situación se hace necesaria una atención a esas minorías enfocándose en ¿Cómo aprenden?, ¿Para qué aprenden?, ¿Qué aprenden? Y cómo estos aprendizajes le son útiles para su proceso de formación y construcción de proyecto de vida. Partiendo desde el apoyo y compromiso familiar y demás redes de apoyo gestionados para tal fin. Con estrategias de enseñanza pertinentes y significativas en la práctica docente dentro de los espacios escolares. Al realizar revisión bibliográfica sobre este tema se denota pocos estudios al respecto y más en el contexto rural colombiano.

Las estrategias de aprendizaje son caminos que se trazan según una intención educativa, con el cual se llega de diversas formas al educando en su proceso de enseñanza aprendizaje como lo afirma Valle, González, Cuevas y Fernández (1998), “En consecuencia, podemos decir que las estrategias de aprendizaje constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje” (p.5), por tal motivo hay que repensarse cuales son los mejores caminos que se deben plantear, escoger y utilizar para llegar a ese objetivo común con el educando según sus estilos cognitivos y de aprendizaje, es un trabajo dispendioso pero necesario en este quehacer pedagógico.

En el contexto rural Colombiano se presentan algunas particularidades como, familias disfuncionales donde las madres son cabezas de hogar, las políticas estatales no alcanzan a llegar y las que llegan no responden a las necesidades de los territorios, las vías de acceso y el transporte dificultan el ingreso a las escuelas, los servicios públicos no cuentan con buenas

instalaciones o conexiones por ello presentan muchas fallas y también son racionados, adicional a esto el reclutamiento de menores de edad que en algunos casos son estudiantes desplazamiento de familias debido al conflicto armado que aún ronda en los contextos rurales, además el bajo nivel socioeconómico y educativo de las familias, impide en muchos casos que desarrollen los procedimientos de diagnósticos especialmente cuando se trata de ir a especialistas.

En las escuelas rurales algunas son multigrado, no cuentan con el personal suficiente ni adecuado para abordar los distintos casos de discapacidad intelectual que se presentan, dentro del aula de clase, los estudiantes con esa condición muchas veces no expresan sus dificultades por miedo o vergüenza, el docente es quien identifica e implementa algunas acciones que recopila desde su proceso de autoaprendizaje, a quien se le dificulta debido a las condiciones particulares de la ruralidad ya mencionadas; de esta manera contar con herramientas pedagógicas para orientar las situaciones encontradas, sin contar con apoyo pedagógico especializado. El docente desarrolla acciones como los ajustes razonables en el currículo, el plan de área, las didácticas y las formas de evaluación de los procesos para atender los tipos de discapacidad intelectual de los educandos.

La importancia de esta investigación es abordar las situaciones de discapacidad intelectual ya identificadas en las escuelas rurales de estudio, que son la Institución Educativa Técnica Agropecuaria El Cabildo del municipio de Miranda Cauca y la Institución Educativa Municipal Luis Carlos Galán Sarmiento del municipio de Fusagasugá, con la caracterización de las condiciones ya existentes, donde se realiza una observación y análisis de cómo se trabaja con cada uno de ellos, que acciones o actividades especiales se llevan a cabo; con base a lo anterior, el grupo investigador realiza un acompañamiento y recomienda una propuesta pedagógica teniendo en cuenta el modelo constructivista de las instituciones desde las bases teóricas consultadas, donde se establecen unas estrategias didácticas novedosas para realizar

una atención pertinente y de calidad, beneficiando directamente a los estudiantes que presentan estas condiciones de discapacidad y a los docentes que los atienden.

1.4. Objetivos.

1.4.1. Objetivo General

Aportar a los procesos de inclusión dirigidos a niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual desde las particularidades de la diversidad en la escuela rural, mediante el diseño de una estrategia pedagógica con el fin de mejorar la atención, en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria El Cabildo del municipio de Miranda Cauca y la Institución Educativa Municipal Luis Carlos Galán Sarmiento del municipio de Fusagasugá

1.4.2. Objetivos Específicos

Caracterizar las situaciones de discapacidad intelectual que existen en las escuelas rurales, mediante el registro de una matriz de observación y el diagnóstico médico especializado en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria El Cabildo del municipio de Miranda Cauca y la Institución Educativa Municipal Luis Carlos Galán Sarmiento del municipio de Fusagasugá,

Identificar mediante entrevistas y encuestas la percepción que tienen de la atención a estudiantes con discapacidad intelectual, los y las docentes, orientador(a) y docentes de apoyo de las escuelas rurales.

Analizar los resultados y comparar con las bases teóricas que fundamentan el abordaje de la discapacidad intelectual en la educación rural.

Capítulo II. Marco Referencial

2.1. Marco de Antecedentes

2.1.1. Antecedentes Internacionales

Para la revisión de los documentos internacionales se hizo necesario enfocarse en documentos que centraran sus estudios bajo las tres variables de estudio: diversidad, ruralidad y discapacidad intelectual, que, aunque se desarrollaron en otros contextos educativos, son coincidentes con el objeto mismo del presente estudio. García (2019), publicó su artículo denominado “la importancia de la formación integral en los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva” en la Universidad Católica del Ecuador. Su objetivo fue reconocer y analizar las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes de la Unidad Educativa Fiscal Tiburcio Macías de la ciudad de Portoviejo, Ecuador, para la atención educativa de escolares con discapacidad intelectual.

Esta investigación de tipo cualitativo y acción se desarrolló en tres fases: descriptiva, categorial y de análisis, “Para ello se recogen los datos sobre la base de una hipótesis o teoría, exponen y resumen la información de manera cuidadosa y luego analizan minuciosamente los resultados, a fin de extraer generalizaciones significativas que contribuyan al conocimiento” (p. 48). Como resultado principal el estudio arrojó que se hace necesario identificar y favorecer las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual, centrándose en sus necesidades individuales, y adaptando las actividades y recursos a esta discapacidad, incluyendo los recursos tecnológicos y buscando ayuda interinstitucional para lograr este fin. Este trabajo permite visualizar un estudio de las necesidades de los estudiantes

con discapacidad intelectual, de forma que se propongan nuevas estrategias pedagógicas para esta población y así ir derribando las barreras que no permiten un aprendizaje efectivo.

La tesis doctoral de Tregón (2017), “Orientación educativa para la diversidad funcional visual en Nicaragua. Diseño y evaluación de un programa de formación para el profesorado”, presentado al Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local universidad JAUME I, tuvo como objetivos principales: Evaluar las necesidades formativas del profesorado que atiende en su aula a alumnos con discapacidad visual y diseñar un programa formativo fundamentado en aspectos psicológicos, metodológicos y didácticos que aumenten los conocimientos de los docentes con alumnado con discapacidad visual. Para esto desarrolló cuatro fases; la primera en la identificación del problema, la segunda formulación del programa, la tercera que se denominó, aplicación del programa y, por último, una cuarta denominada evaluación de los resultados del programa.

Para realizar el estudio utilizó como instrumentos entrevistas, encuestas y un cuestionario de satisfacción del programa. Para el análisis de los datos se recurrió a la estadística no paramétrica (Prueba Mann-Whitney) ya que el tamaño de la muestra y la no normalidad de los datos así lo aconsejaban. Como resultado principal encontró que antes de la formación no existían diferencias significativas en cuanto a contenidos; pero después de la formación, hubo diferencias significativas en tanto que se tenía más conocimientos en DFV.

Begué (2018), presentó el trabajo doctoral denominada “La atención a la diversidad en los centros educativos de la Comunidad de Madrid. Análisis de la relación entre el texto y el contexto”, presentado ante la Universidad Complutense de Madrid; tiene objetivos generales de investigación, en primer lugar, detectar y analizar las posibles diferencias que pudieran existir entre el discurso explícito de aceptación del modelo de educación inclusiva y la práctica en maestros y profesores de la Comunidad de Madrid, en los niveles de Educación

Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria y en segundo lugar, analizar si las percepciones, creencias y actitudes que los docentes manifiestan respecto al fenómeno de la diversidad y de las necesidades específicas de apoyo educativo facilitan u obstaculizan la implementación de prácticas inclusivas en las escuelas e institutos. El trabajo se desarrolló mediante una investigación descriptiva, y se recogió información de carácter mayoritariamente cuantitativo, aunque se consideró también necesario introducir información de carácter cualitativo, con el objetivo de enriquecer el análisis.

Los resultados del análisis de la información recogida han permitido saber que los maestros y profesores de la Comunidad de Madrid acuerdan, desde el discurso explícito, con los valores y principios de la escuela inclusiva, aunque encuentran limitaciones para poder llevarla a la práctica en las aulas. Asimismo, a partir de la información suministrada por los docentes, puede señalarse que sus percepciones, creencias y actitudes estarían actuando como facilitadores de la implementación de prácticas inclusivas en los centros educativos. Sin embargo, los padres de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo reconocen en los docentes de sus hijos actitudes negativas frente a la diversidad en las aulas, lo que dificultaría la correcta inserción de sus hijos en la escuela ordinaria.

En la tesis presentada para obtener su título de magistrada en educación primaria, que se tituló “Atención a la diversidad desde la escuela rural en Aragón: Análisis de variables implicadas” Tudela (2019), presentada en la Universidad de Zaragoza, la autora buscó investigar el fenómeno de la escuela rural enfocándose en torno a la educación inclusiva y la atención a la diversidad. y a su vez estudiar el impacto de las principales variables en los docentes de las escuelas rurales en relación a la atención a la diversidad.

Se ha llevado a cabo un estudio descriptivo, ya que analizó las características de una población o situación en particular, y lo hizo de tipo transversal, también tuvo en cuenta datos

de variables obtenidos en un periodo de tiempo sobre una población muestra. Se realizó mediante un cuestionario enviado a los docentes de Educación Infantil y Primaria de los centros rurales de la Comunidad Autónoma de Aragón, y utilizó como variables: conocimientos, autoeficacia, motivación y evaluación del principio de inclusión,

Como resultado se encontraron niveles bajos en conocimientos en atención a la diversidad y escuela rural en Aragón, pero hemos encontrado niveles altos para las variables motivación, autoeficacia y evaluación del principio de inclusión.

2.1.2. Antecedentes Nacionales

El trabajo de Hernández, Rebolledo, Sandoval y Valencia (2015) “Significados y sentidos de la diversidad familiar: perspectivas para una educación incluyente desde las voces de los niños y niñas del grado tercero (3°) de la institución educativa empresarial cerro alto del municipio de Caldon (cauca)” tesis de maestría presentada la instituto pedagógico de la Universidad de Manizales, tiene como objetivo “Comprender los significados y sentidos que han construido los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Empresarial Cerro Alto acerca de la diversidad familiar en sus contextos educativos, con el fin de posicionar el lugar de los niños y niñas como agentes constructores de una educación inclusiva”(p.13), dentro de su metodología destacan un enfoque descriptivo a partir de un estudio etnográfico donde por medio de la práctica se pretende conocer, comprender la perspectiva cualitativa de sus miembros o sujetos, de los fenómenos sociales, para ello emplearon diferentes instrumentos y técnicas de recolección de información que son de gran aporte para esta investigación, entre las cuales se encuentra la carta asociativa, la entrevista no dirigida y la observación, las cuales fueron registradas por medio de grabaciones de audio y video, fotografías y los diarios de campo entendiendo la carta asociativa como la elaboraron cartas,

relacionando el término de estudio (Diversidad), de manera espontánea, con las acepciones que para ellos, correspondían al significado de lo diverso.

En la tesis de Rojas y Polanco (2016), “Una mirada sobre la construcción de conocimiento en discapacidad en CINDE, desde la diversidad funcional”, tesis de maestría presentada a la Universidad Pedagógica Nacional, que tuvo como objetivo “Realizar el Estado del Arte de las Tesis sobre Diversidad Funcional que se han adelantado en el CINDE, sede Bogotá, en la Maestría en Desarrollo Educativo y Social, que al 2015 hayan sido aprobadas” (p.17) se realizó una investigación que emplea metodologías inductivas y deductivas, en este caso, recolectando datos de otras tesis individuales para conocimiento y determinar categorías generales, es decir, creando una unidad de análisis a la sistematización conglomerada de los datos, concluyendo la “falta de conocimiento en cuanto a lo que es, la diversidad funcional/discapacidad y la manera de manejarla” (p. 66), tanto por parte de las familias, la comunidad educativa y la sociedad en general; por tanto este documento nos aclara que en la mayoría de los trabajos sobre diversidad solo se da a conocer la problemática; por medio de esta investigación debemos generar o diseñar estrategias para educar y capacitar a las comunidades, en cuanto al trato y el manejo que requiere las personas que cuentan con algún tipo de diversidad funcional, y no realizar solo una investigación de diagnóstico.

Timana y Rodríguez (2015) presentaron a la Universidad de Manizales la tesis de maestría titulada “Los significados y sentidos sobre diversidad en los niños (as) de tercero y cuarto de educación básica primaria del sector rural de la institución educativa san Alejandro del municipio de Guaitarilla”, con el objetivo de “Comprender los significados y sentidos sobre diversidad que circulan en los estudiantes de tercero y cuarto de educación básica primaria del sector rural de la Institución Educativa San Alejandro” (p.18). En este trabajo de investigación se resalta, dentro de sus resultados, que, gracias a las entrevistas realizadas a 12 estudiantes de grado tercero y cuarto de la institución, identificaron que los niños,

relacionaron las actitudes con el juego como una manera de expresar sentidos y significados acerca de la diversidad, dicen los autores al respecto:

De esta forma el término diversidad en la escuela, para ellos significa tener en cuenta las particularidades e individualidades de cada compañero, es aceptar al otro tal como es, es verse como un individuo diferente al otro y desde allí ir descubriendo en la interrelación las posibles soluciones a las dificultades o situaciones problemáticas que deben afrontar las y los alumnos tanto en el aula como en su cotidianidad (p 68)

Este trabajo de investigación nos permite incorporar en nuestra estrategia de enseñanza las actitudes y el juego para el abordaje de la diversidad.

2.2.3 Antecedentes locales

López y Saldarriaga. (2020), en el libro “Heterogeneidad infantil: voces de niños y niñas sobre discapacidad, excepcionalidad, ruralidad y paz, capítulo 1: Niños y niñas con discapacidad en la escuela: Comprensiones existentes y posibles”. Producción académica de la línea de investigación y pedagogía del doctorado en ciencias sociales, niñez y juventud de la universidad de Manizales con el objetivo de analizar estudios realizados sobre la discapacidad con los cual se concluye que no existe un reconocimiento real de la diferencia entre los estudiantes, a pesar de que se ha realizado refuerzos para que no existan barreras significativas en la diferencia, dicen los autores.

Sin embargo y a pesar de la evolución lingüística de los términos, desde lo anormal hasta la más reciente apreciación de la diversidad, permanece una lógica normalizadora y una ineludible tendencia a comparar entre unos y otros con el fin de encontrar faltantes que distinguen y marcan distancias entre lo que se es y lo que debería ser. (López y Saldarriaga. 2020, p.34)

Los investigadores optan por la metodología cualitativa remitidos a docentes y estudiantes en donde según los propósitos encuentra que en el caso de los estudiantes universitarios las aptitudes son positivas hacia los casos de discapacidad para el caso de básica primaria con entrevistas y encuestas encuentran el uso de categorías como normal, agresivo o enfermo dentro de la convivencia, también que los niños más pequeños manifiestan actitudes positivas y solidarias frente a sus compañeros con discapacidad.

De acuerdo a lo anterior, este trabajo retoma estos referentes de desigualdad para enfocar sobre las posibles soluciones frente a este hecho. Indagando en el espacio escolar sobre la conflictividad y la fricción en la convivencia.

Los niños y niñas con discapacidad no son tenidos en cuenta como amigos o amigas ni como compañeros o compañeras de juegos, algunas veces porque los demás niños y niñas creen que no están interesados o que no pueden jugar o interactuar. (López y Saldarriaga. 2020, p. 46)

Desde todo punto de vista esto se convierte en discriminación y exclusión de este tipo de población, y esta es una de las barreras a vencer. Los procesos de inclusión en las escuelas rurales son lentos y con poco apoyo de parte de las instituciones refiriéndose al profesional de apoyo para los casos identificados, diagnosticados clínicamente y registrados, se admite al estudiante con necesidades especiales de aprendizaje y se inicia su atención muchas veces sin las herramientas necesarias para ello.

Dorado y Muñoz (2017), en la tesis de maestría: Voces de los docentes frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en la institución educativa Ezequiel Hurtado del municipio de Silvia (Cauca), Facultad de ciencias humanas y sociales, universidad de Manizales. Popayán. A partir de los testimonios de historias de vida de los

docentes se relatan la manera como han abordado los educandos con discapacidad y sus posturas frente al proceso de educación inclusiva de ellos.

Desde una metodología de enfoque cualitativo se toman las narrativas de los docentes como sus testimonios desde las prácticas desarrolladas en el aula de clases con hallazgos como la poca claridad que tienen los docentes sobre la educación inclusiva aunque la conciben como un derecho fundamental, además de revelar inconformismo ante la inclusión de estudiantes con discapacidad en aulas regulares ya que acusan al estado de ahorrarse un dinero en sus programa de educación especial con la poca coherencia que se establece entre las políticas gubernamentales establecidas, la atención de estudiantes con discapacidad y las realidades contextuales en que los docentes ejercen su labor, siendo este un municipio de diversidad cultural puesto que gran parte de la población pertenece varios resguardos indígenas, la falta de capacitación y redes de apoyo de parte del MEN y estar rodeado por conflicto armado. También se recomienda generar más acciones investigativas profundas y particulares en contextos rurales y de difícil acceso o ya que pueden ser diferentes a los de los contextos urbanos.

Bedoya N. M. (2019), en el documento, aprendizaje significativo: experiencia de inclusión a la inversa en Popayán, cauca (Colombia), en el estudio de caso realizado con el objetivo de Comprender la particularidad de la experiencia de inclusión a la inversa al combinar diferentes tipos de relaciones de aprendizaje entre niños en condición de discapacidad y jóvenes de una Institución Educativa en Popayán, Cauca, Colombia. teniendo en cuenta que no debe existir la discriminación, toman una población en donde la mayoría de los niños en condición de discapacidad provienen de familias desplazadas, y al no poder ingresar a las escuelas regulares; con el objetivo de promover una estrategia de intervención con una fundación que atiende niños con discapacidad intelectual en interacción con niñas y niños de la escuela regular desde la granja; en un proceso de enseñanza aprendizaje

incluyente, abierto a la diversidad, con currículo flexible y adaptando necesidades de cada estudiante, en donde se vivencia la integración más que la inclusión : en la inclusión se evalúan las necesidades educativas y se pregunta qué necesita aprender el niño, la integración se hace de manera clasificatoria; en la inclusión los grupos son heterogéneos; en la integración la escuela se reestructura basada en la diversidad, en la inclusión el niño debe adaptarse a una enseñanza colectiva, en la inclusión la enseñanza es individual; en la integración hay un currículo paralelo, en inclusión el currículo es uno solo pero con diversas estrategias, la integración privilegia la calidad de la enseñanza, por el contrario la inclusión privilegia la educación para todos. Con todo esto se obtienen unos hallazgos y resultados de éxito, también con dificultades más propiciadas desde los padres de familia Reconociendo la discapacidad no como incapacidad, sino como una oportunidad para esculcar el alma y aprender de estos seres tan maravillosos. No podemos evaluar si los jóvenes incluidos o los que permitieron su inclusión son mejores o peores alumnos, pero sí estamos seguros de que uno y otro grupo son ahora mejores seres humanos.

A manera de conclusión, luego de la revisión de antecedentes, se hace visible que la inclusión dentro de la escuela es uno de los paradigmas que más relevancia tiene en la educación a nivel mundial, los resultados de las diferentes investigaciones tienen puntos de encuentro que aportan al presente documento; un primer elemento es la necesidad de abordar el tema de diversidad y de inclusión desde una perspectiva de atención de calidad a los estudiantes desde sus individualidades.

Para realizar la atención a todos y cada uno de los educandos desde la diversidad, según los trabajos revisados, es necesario crear programas, prácticas, herramientas o propuestas que den cuenta de la forma en que los docentes pueden hacer su trabajo; esto se fundamenta en especial con el trabajo de ya que una de las variables en el análisis del tema es la deficiencia en la atención por falta de conocimientos, esto permite darle fuerza a la

hipótesis del presente trabajo en donde se formula que la falta de preparación de los docentes es una de las falencias en el proceso de abordaje y trabajo en el aula con los estudiantes, en especial con los de discapacidad.

En cuanto a las metodologías desarrolladas para los trabajos de investigación, orientan el presente trabajo en cuanto a la mejor forma de abordar las variables y el proceso investigativo para aplicarlo en el la indagación y análisis de la situación particular de la discapacidad en la escuela rural.

2.2. Marco Conceptual

El abordaje de la diversidad desde la discapacidad intelectual, en la escuela rural es un reto que direcciona hacia el pensamiento de perspectivas pertinentes para la atención de la educación en estos contextos, saliendo del abandono y hasta del desconocimiento a que son relegados los educandos dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje, como lo expresa Min. Educación en el decreto 1421 “El plan individual de ajustes razonables (PIAR) se constituye en la herramienta idónea para garantizar la pertinencia del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante con discapacidad dentro del aula, respetando sus estilos y ritmos de aprendizaje” (p.12). El cual se hace necesario para el desarrollo pedagógico por la falta de formación específica y metodológicas del docente para atenderlos según las situaciones y la heterogeneidad que ellos presentan, sumando otras porque las mismas familias las relegan además en el peor de los casos, porque el clima escolar no es apto ni armónico para su permanecía.

Para llevar a cabo esta investigación se utilizó la estrategia cualitativa con entrevistas, matriz de observación, encuestas y diagnóstico exploratorio para caracterizar a los estudiantes de acuerdo a los tipos de discapacidad, leve, moderada y grave. De acuerdo a Martínez, (2004) determina la estrategia metodológica cualitativa, como las actividades que se llevan a cabo por

parte investigador, que pueden ser la producción de descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo.

Al abordar esta propuesta se determinaron cuatro categorías o dimensiones a saber: escuela rural, diversidad, discapacidad intelectual e inclusión.

2.2.1. Educación rural

El territorio con sus espacios de vida, es una de las fuentes primarias para el sustento y la supervivencia familiar en las comunidades de las escuelas rurales. Esta tradición ancestral es obtenida a través de generación en generación (patrimonio familiar y hasta comunitario como es el caso de los resguardos indígenas o palenques) en otros casos son propietarios por posesión de muchos años.

Lo cierto es que son denominados como minifundistas, porque las extensiones de terreno alcanzan abarcar lo que su familia es capaz de laborar. De ahí que se producen una buena parte para el autoconsumo y otra parte para la comercialización en plazas de mercado de los centros urbanos, siendo dispendiosa con el pasar del tiempo puesto que cada vez más deben competir con los precios de importación de productos que muchas veces es muy desfavorable por el alto valor en los insumos de producción y el bajo precio en la comercialización. Sumado a las difíciles condiciones de vías de comunicación para el acceso para la labor mercantil, poca cobertura en el acceso de fondos estatales que ayuden a la proyección del pequeño comerciante, sin olvidar la incidencia de los efectos climáticos (lluvia- sequia) sobre los cultivos

La escuela rural es dinamizada por actores como son: los docentes o muchas veces por el único docente, los padres y madres de familia y los estudiantes los cuales están relacionados en un espacio locativo conocido como vereda o corregimiento

y en otros casos por resguardos indígenas y palenques dentro de la comunidad afro descendiente, siendo el trabajo con labores culturales en las parcelas un común denominador entre estos y muchos grupos sociales del país en donde sus parcelas, huertas, fincas o tul(territorios para producir alimentos, medicinas y especies menores en territorios indígenas).

Hablar de escuela rural en la actualidad es hablar de la educación para las comunidades o pueblos campesinos indígenas y afrodescendientes, desde sus contextos, desde sus realidades de ahí que es importante desde lo que afirma, Brito (2008) citando a Freire, (1997) “La educación popular debe ser entendida como un proceso sistemático de participación y formación, mediante la instrumentalización de prácticas populares y culturales” (p 34), son ellos quienes escriben su historia educativa desde los más remotos lugares , desde las carencias de infraestructura física, de conectividad hasta las dificultades de acceso físico a los centros de estudio, por mencionar algunas, sin embargo ese lugar se vuelve el epicentro de la comunidad, es el sitio para reunirse hablar no solo de los avances sobre el rendimiento académico de los educandos sino también de las distintas situaciones que involucran el desarrollo social de la comunidad, así como la convivencia de ella. Como lo afirma Brito (2008) como se cita en Freire (1997)

Así la pedagogía de Freire se convierte en una pedagogía crítica, liberadora y problematizadora del ámbito educativo y social y ofrece una propuesta revolucionaria, en tanto el sujeto educado, mediante la participación se convierte en actor indispensable al redimensionar la realidad social que le es propia” (p. 32)

De ahí que el territorio rural presenta una realidad social o comunitaria muy parecida y ha sido incidida por las políticas de globalización en sus tradiciones, en su economía, en sus valores, y hasta en sus formas organizativas sin embargo aún se preservan

muchos valores familiares entre esas el amor y respeto al territorio y a lo que ahí existe, el sentido comunitario para desarrollar actividades en beneficio de todos. Freire (2004) destaca “la importancia del papel de educador, el mérito de la paz con que viva la certeza de que parte de su tarea docente es no solo enseñar los contenidos si no también enseñar a pensar correctamente” (p 13), siendo importante en la labor docente el conocer y participar de la identidad cultura-regional, inmersa, dentro de la comunidad puesto que representa el andamiaje necesario para desarrollar empatía social, como también para generar herramientas de aprendizaje que generen un tejido de saberes contextualizados para promover la interacción del convivir y el saber.

Es necesario que la institucionalidad estatal desarrolle políticas pertinentes que atiendan y respete estas situaciones con enfoque diferencial, en este sentido la escuela rural está llamada a diseñar sus proyecto educativo desde la ruralidad y desde las anteriores situaciones mencionadas y en especial donde se hable más sobre situaciones tan particulares como discapacidad o discapacidad intelectual desde el contexto rural como se menciona en Freire(2004) “también el rechazo definitivo a cualquier forma de discriminación forma parte de pensar acertadamente ” (p. 17) correspondiéndole al docente ser mediador ante tal condicionamiento en muchos casos sin contar con herramientas o estrategias didácticas para atenderlos, además de dinamizar los valores, los saberes, las formas de organización, la cultura, desarrollando sentido de pertenencia e identidad y competencias educativas que le permitan a los educandos desempeñarse en su contexto y más allá del espacio local.

2.2.2. Discapacidad intelectual

La discapacidad intelectual se define según la Organización Mundial de la Salud (OMS), como “aquella que presenta una serie de limitaciones en las habilidades diarias que una persona aprende y le sirven para responder a distintas situaciones en la vida”. (Párr. 5),

desde esta nueva perspectiva se define un nuevo paradigma que da cuenta de cambios en la conceptualización de este tipo de discapacidad, es así como Gómez, Schalock, & Verdugo, (2021) caracterizándolo de la siguiente forma:

abarca valores fundamentales, incorpora factores contextuales y se puede utilizar para múltiples propósitos para favorecer el desarrollo y la implementación de políticas y prácticas basadas en valores que mejoran la calidad de vida y el bienestar personal de las personas con discapacidades intelectuales y del desarrollo. (p.28)

Para llevar a cabo este nuevo paradigma, se basa en el Modelo de Calidad de vida y Apoyos (MOCA), desde unos lineamientos en donde se centra al individuo con discapacidad intelectual desde su desarrollo integral y bajo unos derechos que deben ser parte fundamental de su adaptabilidad a la sociedad en donde se encuentre.

Su calidad de vida y el apoyo que se le brinde son el marco principal de la atención; es por esto que la escuela debe ser un ámbito importante para desarrollar el modelo, y se debe convertir en un facilitador del desarrollo individual de los educandos con discapacidad intelectual. Las diferentes dimensiones en la calidad de vida como se muestra en la tabla 1, deben ser trabajadas en el aula centrándolas en el estudiante con discapacidad intelectual de tal manera que su desarrollo le permita hacer parte activa del proceso pedagógico junto con sus demás compañeros.

Los sistemas educativos deben tener en cuenta las dimensiones que reflejan el concepto de calidad de vida como un modelo centrado en el individuo o en la familia para lograr una atención con equidad, incluyente, con capacidad de autodeterminación y empoderamiento.

Tabla 1. Dimensiones de calidad de vida individual y familiar

Dimensiones de Calidad de vida individual y familiar	
Dimensiones individuales referidas a la CDV	Dimensiones familiares referidas a la CDV
Desarrollo Personal	Rol Parental
Autodeterminación	Interacciones Familiares
Relaciones Interpersonales	Bienestar Emocional
Inclusión Social	Bienestar Físico
Derechos	Apoyos Relacionados con la Discapacidad
Bienestar Emocional	Apoyo de Otras Personas
Bienestar Físico	Desarrollo Profesional
Bienestar Material	Interacción Comunitaria

Tomado de Gómez, Schalock, & Verdugo (2021).

En cuanto al modelo de apoyo, Gómez, Schalock, & Verdugo (2021) afirman que “los modelos de apoyo (...), se centran en la adecuación entre las personas y sus entornos, y abordan la discapacidad como una expresión de las limitaciones en el funcionamiento dentro de un contexto social”, para esto proponen una agrupación de los elementos en los sistemas de apoyos, como se demuestra en la tabla 2; estos son los elementos que deben ser abordados por los docentes y la comunidad educativa para una atención de calidad y transformadora en los estudiantes de discapacidad intelectual.

Tabla 2. Elementos de los sistemas de apoyos

Elementos de los sistemas de apoyos	
Elección y autonomía personal	Apoyo en la toma de decisiones para tener las mismas condiciones de los demás estudiantes.
Los entornos inclusivos	Acceso a recursos, información e interacción.
Los apoyos genéricos	Apoyos de todo tipo (tecnológicos, infraestructura, ajustes razonables, respeto, fortalecimiento de competencias)
Los apoyos	Intervención, estrategias y terapias.

especializados

Fuente: creación de los autores basado en Gómez, Schalock, & Verdugo (2021).

Esta descripción de los tipos de discapacidad intelectual son el resultado de los estudios que utilizan diversos sistemas de clasificación, aunque este no es el único elemento para definir este tipo de discapacidad; en los últimos años se ha avanzado mucho en el diagnóstico de este tipo de discapacidad y existen instrumento y métodos de detección y abordaje más especializados, como lo afirman Navas, Verdugo y Gómez (2008):

El juicio clínico, así como la disponibilidad de instrumentos psicométricamente válidos y acordes con los desarrollos teóricos actuales, favorecen el desarrollo de intervenciones posteriores centradas en las necesidades particulares de cada individuo, porque es este último y no las consecuencias que pudieran derivarse de su discapacidad, quien ha de ser el centro de las mismas. (p. 151)

La discapacidad intelectual, según lo anterior tiene en este momento una gran proyección en lo que se refiere a su detección, abordaje y disponibilidad de medio de atención, para esto tanto los conocimientos acerca de ella como la tecnología especializada permite que sea una de las prioridades dentro del área de inclusión en todos los medios que intervienen en esta población, además de nuevas perspectivas y paradigmas.

La detección implica varios pasos; el primero es la observación en especial en los niños muy pequeños, en donde el desarrollo del niño, la niña, no es normal; en esta etapa los padres son los primeros en detectar las anomalías, aun así, en los controles de desarrollo físico, los cuales se hacen periódicamente, se puede detectar si existe alguna anomalía. Cuando se observa esto, de inmediato se realiza un examen clínico que se enfoca hacia el lenguaje y las conductas del menor; rasgos de esta etapa es si el niño no balbucea ni se

evidencian gestos hacia los 12 meses; si a los 16 meses no muestra uso de lenguaje o a los 24 meses no elabora frases o ha perdido habilidades.

Posterior a esta etapa es necesario desarrollar pruebas de tamizaje para lograr la identificación y clasificación de la discapacidad. Márquez, M, Zanabria, M, Pérez V, et al. (2011) afirman que:

Mejorar la detección de la DI implica también identificar sus posibles causas. En la mitad de los casos se identifican causas orgánicas y, en una sexta parte, alteraciones genéticas o cromosómicas. En 30 a 60% de las personas diagnosticadas con DI no puede identificarse una causa. (p. 445)

Dado el proceso de detección, y clasificada la DI, se debe tener en cuenta evaluar la condición de salud de quien la padece, su desempeño corporal, sus rutinas diarias y la participación en las actividades familiares y sociales, con el fin de contextualizar el caso particular.

En una segunda etapa se parte de la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF), la Discapacidad y la Salud, Márquez, Zanabria, Pérez, et al. (2011) hacen una propuesta de esta clasificación, como se muestra en la tabla 3. Una vez identificadas las categorías se inicia el proceso de tratamiento, para ello la intervención médica es indispensable y es un primer paso para lograr atender a estos individuos.

A la par con la anterior se debe hacer intervención psicológica y/o psiquiátrica, ya que estos pacientes deben ser monitoreados constantemente; de manera tal que algunos inclusive pueden ser medicados por situaciones como ansiedad, depresión, o simplemente una medicación para problemas físicos, por ejemplo, muchos pacientes con Síndrome de Down tienen problemas cardiacos.

Tabla 1.

Datos mínimos de la CIF para clasificar la discapacidad intelectual.

Funciones y discapacidad	
Componentes	Categorías
Funciones corporales (b)	b 117 Funciones intelectuales b 164 Funciones cognitivas superiores
Estructuras corporales (s)	S 110 Estructura del cerebro
Actividades y participación (d)	d 175 Resolver problemas d 177 Tomar decisiones d 220 Llevar a cabo múltiples tareas d 240 Manejo del estrés y otras demandas psicológicas d 820 Educación escolar d 840 Aprendizaje (Preparación para el trabajo) d 845 Conseguir, mantener y finalizar un trabajo d 870 Autosuficiencia económica d 940 Derechos humanos
Factores contextuales	
Factores ambientales (e)	E 1101 Medicamentos E 460 Actitudes sociales E 465 Normas, costumbres e ideologías sociales

Fuente: Organización mundial de la salud (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y la salud (CIF).

La última etapa es la atención y seguimiento psicosocial y educativo. La vida familiar y social de los menores con DI debe ser una de las prioridades, ya que es en el entorno inmediato en donde se logra una atención inmediata con mejores resultados, el apoyo familiar es fundamental para que estos pacientes puedan adaptarse rápidamente a su condición y al vivir con una buena calidad de vida.

Ahora bien, con respecto a la educación, el proceso ha sido bastante dificultoso en muchos aspectos. En primer lugar, los estudiantes con discapacidad, cualquiera que sea fueron segregados durante mucho tiempo, tanto así que se ubicaban en aulas independientes y se consideraban una población diferente; con el tiempo desde lo legal, profesional, ético y especializado, se ha logrado que a esta población se le incluya en el aula regular y se le dé el trato igualitario, y en equidad que necesitan.

Los estudiantes con DI particularmente, son un reto para el maestro ya que requieren unas particularidades en su atención, por esta razón los profesores fueron bastante reacios a tener en sus aulas a estos niños, niñas, adolescente y jóvenes (NNAJ), pero se ha logrado que poco a poco vean en esto menores no una dificultad sino una oportunidad de hacer parte de la formación y de una vida digna de estas personas. Aun así, en este momento existen muchas dificultades para realizar esta inclusión, ante esto afirma Izuzquiza “Uno de los objetivos (...) es la formación de los alumnos para ser personas autodeterminadas, objetivo que hasta el momento que ha sido obviado para las personas con discapacidad intelectual”(p. 248). La autora deja claro que dentro del sistema educativo no se le ha prestado la suficiente atención a los NNAJ con discapacidad intelectual, lo que se hace evidente en la educación colombiana.

Los esfuerzos de especialistas, el Ministerio de Educación y pedagogos, deja a partir del año 2017 en Colombia la elaboración de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), con estos se pretende que exista una atención a todos los estudiantes con discapacidad, incluidos los de DI, ya que su objetivo es realizar un trabajo individual con estos NNAJ, pero sin que sea segregado o excluido del aula, ni del sistema educativo, y además que tenga atención que le permita ser autodeterminante, esto significa que tenga control para elegir y decidir entre una serie de alternativas y tener el control sobre la toma de decisiones.

2.2.3. Diversidad

Para lograr un sustento conceptual sobre la diversidad, es necesario basarse en algunos autores que nos permitan comprender la diversidad cultural y natural que existe en las personas y en este caso, en los estudiantes. Para la educación, la comprensión de la diversidad implica compromisos por parte de la escuela, los profesores y los demás actores que

participan en ésta. Es allí en la escuela donde se confronta la realidad ya que es el lugar donde se reúnen varias culturas.

Carrington (1999) (como se citó en Mena, 2012) expresa que la escuela es un reflejo de la sociedad, donde de alguna manera se reproduce a nivel micro, lo que sucede a nivel macro, entonces la escuela implícitamente transmite desde los primeros años el concepto de lo que es ser diferente, construido socialmente por una cultura determinada.

De ahí se entiende que la diversidad tiene como una de sus fuentes más obvia, la naturaleza humana nos provee distintos intereses, destrezas, estrategias de aprendizaje, identificadas como inteligencias múltiples o particulares. Según Gardner 2003; Goleman 1997. Rogers 1979 (citados en Mena, 2012) en la construcción del significado de diversidad, se usa el concepto de originalidad, donde explican, que cada quien es producto de su particular historia ya que de acuerdo a su temperamento y contexto de vida percibe y actúa de manera única e irrepetible.

Continuando con el concepto de diversidad tenemos que tener en cuenta, las tradiciones culturales, relacionadas al contexto rural y el trabajo de sus familias ya sea desde sectores agrícolas, mineros, científico, educativo, artesanal, profesional entre otras, estos referentes de la cultura de las familias influyen en la cultura y diversidad escolar. De acuerdo a esa cultura familiar donde algunos padres o familiares de los estudiantes han realizado estudios de bachiller, técnicos o profesionales, en ese contexto los estudiantes ya se han familiarizado con libros u otros elementos que otros estudiantes no, ya que sus padres no han cursado o tienen algún título académico, por ello dentro de la cultura escolar los estudiantes que se encuentran en un aula de clases presentan desigualdades desde el inicio de una clase; la cultura familiar es diferente a la cultura escolar y es ahí donde inicia el reto del docente en no homogeneizar su clase, sino que primero debe reconocer la zona o entorno en que se

desarrolla cada quien, para lograr atender pedagógicamente esa diversidad inicial, generando innovaciones pedagógicas en el aula. Para ello Skliar (2007) comenta sobre:

Como la entrada de la diversidad al territorio educativo tuvo que ver, sobre todo, con una operación que pretendía transformar las imágenes demasiado homogéneas de los grupos escolares en otras algo más “coloridas”, tal vez un poco más “folklóricas”, o acaso decididamente “multiculturales” y/o “interculturales” (p.5).

Es así como el termino de diversidad en muchos casos, en lugar de generar inclusión lo que ha provocado es la exclusión, debido a esos currículos y prácticas pedagógicas que solo siguen la línea de un modelo o cultura dominante y tradicional; sin tener en cuenta las grandes desigualdades que se presentan en el aula de clase tanto a nivel cultural, la presencia de rasgos étnicos, por situaciones socioeconómicas, diferencias de género, estados de salud o físicos, religión, desplazados, inmigrantes, diferencias individuales, en cuanto a intereses o modos de relacionarse, y las diferencias que se pueden expresar en los ritmos de aprendizaje. Como lo expresa Dussel (2006) (como se cita en Skliar 2007).

La igualdad se volvió equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indiscriminada e indistinta en una identidad común, que garantizaría la libertad y la prosperidad general. Si esta identidad igualitaria se definía no sólo por la abstracción legal de nivelar y equiparar a todos los ciudadanos sino también porque todos se condujeran de la misma manera, hablaran el mismo lenguaje, celebraran a los mismos héroes y aprendieran las mismas cosas, entonces quienes persistieran en afirmar su diversidad serían percibidos como un peligro para esta identidad colectiva, o como sujetos inferiores que aún no habían alcanzado el mismo grado de civilización. (p.7)

Es por eso que la educación intercultural es un desafío pedagógico que se encuentra, en estos momentos, ante la necesidad de encontrar caminos que permitan la realización de

algunas prácticas inclusivas que aporten al proceso educativo del curso por ejemplo en un aula de clase, el niño que sabe lenguaje de señas pueda enseñar a los demás compañeros e incluir esa práctica y aprendizaje para todos; donde cada déficit se vea como un aporte a la clase, por ello la diversidad se convierte en un desafío y oportunidad de enriquecer el aprendizaje en el curso incluyendo las diversas culturas y generando innovación pedagógica en la escuela.

Así pues, resulta obvio señalar que, para atender a cualquier propuesta educativa de carácter intercultural, es necesario atender a los objetivos de la educación intercultural, y de manera más concisa, determinar cuáles serían los propósitos fundamentales de las escuelas interculturales, entendidas como instituciones educativas preocupadas y ocupadas en emplear pedagógicamente la diversidad cultural como oportunidad y riqueza, entendiendo la educación como una lucha alrededor de los significados políticos.

De acuerdo a Silva (1995) (como se cita en Skliar 2007), denomina la educación multicultural donde se impone la convivencia de los diferentes, pero sin ninguna alusión a la desigualdad. Sus metas son preservar y extender el pluralismo, valorizar la diversidad, conservando por ejemplo la homogeneidad en la formación y composición del profesorado. (p.9). Esto es un reto también para la escuela ya que debe proveer herramientas y apoyos para que se pueda incluir a este estudiante en el aprendizaje colectivo, y no se encuentre en desventaja con sus compañeros.

Como sabemos es necesaria una modificación del sistema educativo actual ya que solo se regula a través de los diferentes decretos, sin tener en cuenta la necesidades que presentan los directamente implicados en el aprendizaje y labor pedagógica, que son el profesor y el estudiantado, el sistema educativo no provee los recursos profesionales, ni realiza una gestión dinámica para el apoyo pedagógico, es el docente que le toca, especialmente en el sector rural, innovar y por sus propios medios realizar unas actividades pedagógicas que incluyan al

estudiante y no le genere retraso pedagógico, el sistema educativo no se preocupa ni atiende con eficacia las necesidades educativas de los estudiantes, pero muchas instituciones o sectores no se preocupan por esos cambios. Es así que el investigador argentino Skliar (2007) expone:

Como algunas regiones puntuales, hay una cierta reiteración en cambiar los parámetros y los contenidos curriculares; en cambiar las leyes de accesibilidad de la población escolar a las instituciones de sus comunidades de pertenencia; en cambiar las ideas acerca de la universalización de la enseñanza; en cambiar el mecanismo de evaluación para poder, siempre, medir y volver a medir; en cambiar la idea misma de obligatoriedad de la enseñanza; en cambiar los planos y los sistemas para la formación de maestras y maestros. (p.10)

En la educación actual se pretende continuar con las mismas estrategias, y procesos de enseñanza tradicionales, que siguen solo unos patrones culturales, pero para lograr un cambio, primero debemos entender que la sociedad presenta desigualdades y diferencias en sus orígenes que provoca diversos puntos de partida entre los alumnos, por lo que proporcionarles a todos en la escuela lo mismo no significa promover la equidad, sino mantener y potenciar estas diferencias, así que la diversidad en el aula se debe abordar desde la cooperación entre toda la comunidad educativa, donde todos aporten a los que necesitan ayuda, no viendo a su compañero como otro o competencia sino desde el punto de las solidaridades, del nosotros.

La revista de currículum y formación del profesorado, 4 (1), (2000) nos dan a conocer el concepto actual de diversidad desde la perspectiva educativa y social (ver tabla 3), haciendo referencia desde las distintas fuentes que se encuentran en el entorno educativo.

Tabla 2.

Diversidades educativas.

Actores	Diversidades
Alumno	Diversidad de capacidades, de motivaciones, de intereses, con ritmos y estilos de aprendizaje distintos.
Profesor	Diversidad de características, de formación, de motivaciones, de intereses, de expectativas.
Materias curriculares	Diversidad en las estrategias para su introducción y desarrollo en la escuela, en la metodología, en los materiales disponibles.
Social	Diversidad en la cultura previa y paralela a la escolarización, de posibilidades, de intercambios.

Fuente: basado en la revista de currículum y formación del profesorado, 2000. Creación de los autores.

La diversidad escolar, sirve como medio de compensación de las desigualdades sociales, éticas, culturales y psicopedagógicas, debido a que ese espacio de enseñanza y aprendizaje no se discrimina, ni se individualiza, por el contrario, se trabaja en forma colectiva y colaborativa, teniendo en cuenta que cada persona es diferente y algunos requieren procesos de enseñanza-aprendizaje particular.

Podemos determinar la diversidad en la escuela desde diferentes dimensiones, especialmente cuando se trabaja en comunidades indígenas no solo como diversidad cultural, sino también diversidad lingüística, étnica y desigualdad social, por ejemplo, muchas veces se discrimina a los indígenas (que son pobres, que son diferentes) de hecho porque no hablan el idioma oficial, que tienen diferentes creencias y se los consideran de primitivos y con un nivel intelectual más bajo a los demás. Por ello la dimensión cultural se debe enfocar en una educación basada en la interculturalidad, donde se eviten las desigualdades. Cabría aquí la

siguiente máxima: “Una sociedad inclusiva es la que acepta a las personas como son, adaptándose a sus necesidades y no obligando al diferente a cambiar, ni excluirlo por serlo”

Anónimo

Sarmiento A. (2002) nos aporta sobre el reto que debe afrontar la escuela desde lo cultural, afirmando:

La educación y la cultura buscan transformar la sociedad al mismo tiempo que son transformadas [...]. En la mayor parte de nuestros países se piensa que es deseable que todas las personas sean formadas como ciudadanos universalmente informados, económicamente productivos, políticamente participantes y capaces de interactuar armónicamente en una sociedad multicultural y multi-ideológica (p.5)

Es ahí donde el sector educativo debe intervenir, integrando la dimensión intercultural en las aulas y preparar a los estudiantes para manejarla, entenderla y disfrutarla.

Otra dimensión de diversidad es la lingüística, debido a que la heterogeneidad lingüística de las poblaciones, y más en nuestro territorio americano donde encontramos una diversidad de lenguas nativas en algunos territorios. Según Diaz-Couder (1998) “la mayoría de las comunidades de lenguas amerindias son usualmente pequeñas (entre 500 y 50.000 hablantes), muy pocas lenguas rebasan el millón de hablantes (maya, náhuatl, quiché, quechua, aimara), y se asientan mayoritariamente en poblaciones rurales dispersas, con índices de bilingüismo muy variables y muy bajos índices de alfabetización” (p.2).

Conociendo esa diversidad lingüística que existe en planeta es importante en lugar de discriminar o estigmatizar, debemos adoptar y aprender de las diferentes lenguas que existen en nuestros territorios, así lograr la pluralidad lingüística.

2.2.4. Inclusión

Durante las últimas décadas la diversidad y la inclusión han sido términos utilizados constantemente en la educación, como consecuencia de los fenómenos de exclusión que se presentan dentro de las instituciones educativas. Es así que, a partir de la constitución de 1991 se han generado muchos cambios desde la perspectiva de la inclusión como una acción enmarcada en los derechos humanos; en su artículo 13 la constitución plantea:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. (p. 10)

Si bien el anterior artículo abre la puerta para que se tenga en cuenta a todos y cada uno de los ciudadanos colombianos, pero de igual forma en el artículo 47° se plantea la política de discapacidad, en el 54° la inclusión laboral de la discapacidad y en el 68° la inclusión en la educación de este grupo de especial protección constitucional; en este último aspecto, especialmente se refiere a la educación como derecho de todos, por esto obliga al Estado a regular y ejercer seguimiento a una educación de calidad en donde los educandos en condición de discapacidad estén cubiertos por el servicio mediante las condiciones necesarias para su acceso y permanencia.

De acuerdo a lo anterior, a partir de la constitución de 1991 y sus posteriores ajustes la escuela tiene una visión diferente, es el lugar que responde a circunstancias de equidad y justicia, y esta dinámica es una constante a nivel global e iberoamericano. Al respecto de la inclusión, Echeita, G y Duk, C. (2008) afirman:

Surge como consecuencia de los altos niveles de exclusión y desigualdades educativas que persisten en la gran mayoría de los sistemas educativos, a pesar de los

significativos esfuerzos que han invertido para incrementar la calidad y equidad de la educación, objetivo principal de las reformas educativas de la región. (p. 1)

Este cambio exige una transformación de la mentalidad desde el adulto inicialmente, para que este se transfiera a las y los niños, y que mejor que dentro de los procesos educativos se de este fenómeno. En la actualidad hay muchos fundamentos teóricos y prácticos que permiten acercarse a la inclusión como fenómeno de la escuela.

Tenemos también el conocimiento, teórico y práctico necesario para llevarlo a cabo y, de hecho, estamos plenamente convencidos de que los sistemas educativos, los centros y el profesorado saben más de lo que emplea, por lo que el punto de partida lógico para el desarrollo de la inclusión educativa debe incluir un análisis detallado de los modelos y prácticas existentes. (Ainscow y Echeita, 2011, p. 40)

Desde esta visión de los autores, significa que actualmente los docentes han generado reflexión frente al fenómeno de inclusión, pero también que aun faltan muchas herramientas para poder atender a la diversidad y realizar un verdadero proceso de inclusión. Es así como en el sector rural las condiciones de educación son difíciles en infraestructura, material didáctico, e inclusive hasta falta de docentes, lo que significa que para el estudiante de discapacidad las condiciones se hacen mucho más deficientes.

Ainscow (2005), afirma que la inclusión tiene algunas características particulares: es un proceso, busca la participación de todos los estudiantes, necesita la eliminación de barreras y se enfoca en los estudiantes que pueden ser marginados, excluidos y con miras al fracaso escolar. Como proceso, significa que la sociedad en sí es diversa y la escuela no es la excepción, de allí que sea necesario convivir con la diferencia y que se entienda la escuela como una micro sociedad diversa, y por esto los cambios no son inmediatos, requieren unas etapas (proceso), mediante las cuales se logre la inclusión.

Por otra parte, el buscar la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes; significa que todos y cada uno debe hacer parte del proceso educativo de calidad, desde su presencia misma en el aula, bajo condiciones específicas, además de tener unas experiencias de aprendizaje enriquecedoras al punto de que los resultados (no solamente la evaluación), sean contextualizados y de apoyo hacia el proyecto de vida de ellos educandos.

Una de las características más importantes es la eliminación de barreras, entendidas como “las que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva” (Ainscow y Echeita, 2011, p.33), dichas barreras son aquellas prácticas o políticas escolares que aplicadas en los contextos no permiten establecer verdaderas relaciones de equilibrio social en el interactuar cotidiano y que terminan discriminando, segregando y excluyendo cierta parte de la población o individuos en particular. Es por lo anterior que existen experiencias que han tratado de romper estas barreras con el fin de regular la inclusión escolar bajo principios propios de cada contexto.

Se están realizando esfuerzos en todo el mundo para ofrecer respuestas educativas más eficaces para todo menor, sean cuales sean sus circunstancias o sus características personales, y que reforzada por el refrendo ofrecido por la Declaración de Salamanca la tendencia general es la de tratar de ofrecer dichas respuestas, en la medida de lo posible, dentro del contexto educativo ordinario. (Ainscow, 2003, p.3)

Estos esfuerzos deben estar previstos en los planes y proyectos de las instituciones educativas regidos bajo la norma vigente, pero con una visión de acoger todas y cada una de las diferencias dentro de los centros educativos., es decir eliminando las barreras paulatinamente para lograr dar respuesta a las situaciones que impiden la inclusión, con el fin de que estas sean atendidas en el contexto campesino de la institución educativa Luis Carlos

Galana Sarmiento en Fusagasugá y en la comunidad indígena de la institución el Cabildo de miranda Cauca.

2.2.5. Etnoeducación

Dentro de las políticas públicas, educativas y legislativas en Colombia, todos los ciudadanos deben tener los mismos derechos; A partir de la constitución de 1991, se reconoce a Colombia como un país pluriétnico y multicultural, dentro de ello dándole un reconocimiento a las comunidades étnicas existentes en el país, la etnoeducación en la ley 115 se concibe

Para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones. (MEN, 1994. p.14)

Lo anterior permite repensar las políticas educativas para las comunidades étnicas del territorio nacional fundamentadas desde su cosmovisión y cosmoacción, lo que requiere de una atención prioritaria desde el enfoque diverso, es así como desde el decreto 804 se dan una orientaciones curriculares que permiten conceptualizar la educación desde sus usos, costumbres, lenguas nativas, historia e identidad, territorialidad y sus formas de pensar desde una construcción colectiva en donde participan las comunidades, autoridades y organizaciones tradicionales.

La etnoeducación también llamada educación propia es un trabajo que está en proceso de construcción y deconstrucción, que presenta algunos retos en cómo entenderla y ponerla en práctica al respecto Guzmán (2011) plantea “la necesidad de ahondar en la comprensión de esta historia de las ideas y las concepciones educativas que tanto las comunidades como sus

organizaciones políticas han venido planteando en la definición de etnoeducación” (p.10).

Desde la visión del autor es claro que la etnoeducación se debe construir desde cada una de las etnias para recuperar y fortalecer los saberes ancestrales permitiendo la pervivencia de los pueblos.

Esta educación tiene como fin último la integración y el desarrollo de las diferentes etnias basado en un modelo de interculturalidad, pero bajo condiciones particulares; pero en la práctica las condiciones son totalmente diferentes y esta evolución no se ha dado debido a múltiples razones. En primer lugar, existen las políticas públicas frente a la etnoeducación, pero el estado no reconoce efectivamente las minorías étnicas ni en sus derechos culturales, sociales y económicos, tanto así que los recursos para poder cimentar esta educación son mínimos y por ende no se cuenta con una educación de calidad. Al respecto Calvo & García (2013) afirman

La etnoeducación ha complicado la capacidad de gobernar y administrar el servicio público de educación en aquellas localidades donde cada grupo compite por los presupuestos del Estado, ya que los mismos se distribuyen en función de la población atendida ya sea bajo la respectiva administración de un alcalde o de un gobernador de resguardo. (p. 348)

Lo anterior da cuenta de una inequitativa distribución de los recursos para educación no solamente la mayoritaria, sino que además de esto la etnoeducación es administrada bajo los mismos lineamientos teniendo características y necesidades diferenciales.

Para el caso del presente proyecto siendo una de las instituciones pertenecientes a una comunidad indígena del resguardo Cilia la Calera, la etnoeducación se viene construyendo de forma colectiva en orientación y concertación con los demás pueblos indígenas de Colombia

desde un sistema educativo indígena propio (SEIP) el cual reconoce las estructuras propias, la autonomía, los componentes políticos pedagógicos y administrativos

En este territorio se viene implementado algunas políticas educativas desde los mandatos comunitarios que se definen en los diferentes congresos zonales con la *sxamb wala kiwe*, asociación de cabildos indígenas del Cauca y regionales, consejo regional indígena del Cauca (CRIC). Desde ahí surge la necesidad de una resignificación del proyecto educativo comunitario en relación con el sistema indígena propio (SEIP). De tal forma que se orienta desde los tres pilares o componente como son: político-organizativo se refiere al pensamiento propio, la cosmovisión de los pueblos, el componente pedagógico se refiere a la autonomía pedagógica, a las nuevas formas y estructuras de pedagogía y metodología (comunitaria y vivencial); tejiendo los saberes ancestrales, con los calendarios propios, que respondan al plan de vida de cada comunidad, y el componente administrativo se refiere al reconocimiento de los mandatos comunitarios, administración de recursos y norma laborales; de esta forma se dinamizan parte de estos procesos educativos desde la resignificación del proyecto educativo comunitario, lo cual es a paso lento, porque requiere descolonizar las formas y los conceptos de educación que ya están arraigados desde la época de la colonización.

2.3. Marco Pedagógico

La escuela rural con toda sus particularidades, iniciando con la geografía, las vías de acceso, no existe conectividad, escuelas multigrado, conflicto armado que permea las comunidades donde se presta el servicio educativo, los padres de familia no tienen diagnósticos especializados de los casos de discapacidad que presentan sus hijos, ya es desde la escuela que se identifica y se compromete a trabajar en el estudiante, el sistema de salud ofrece brigadas esporádicamente, trabajo infantil con autorización de los padres debido a las

dificultades económicas, carencia de capacitaciones, recursos y otras condiciones necesarias para que los docentes puedan desarrollar procesos de inclusión, como lo afirma, Freire (2004):

En la pedagogía de la autonomía, Freire nos convoca a pensar acerca de lo que los maestros deben saber, y de lo que debe hacer, en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo cuando el énfasis está puesto en educar para lograr la igualdad, la transformación y la inclusión de todos los individuos en la sociedad. (p. 2)

Esta escuela ha desarrollado su proceso educativo en apoyo con todos y cada uno de sus actores: maestros, padres y madres de familia, organizaciones comunales y estatales locales, sectores productivos en donde han asumido como un desafío los procesos de inclusión en especial de la discapacidad intelectual sin embargo es necesario que estos procesos educativos sean críticos e incentiven aprendizajes creativos, pensando en la transformación de esas realidades tan difíciles en las que se viven sea por la poca atención de las políticas estatales, la intención del estado por replicar políticas de una educación bancarizada-tradicionalista o la misma capacidad crítica de las comunidades para hacer valer derechos colectivos de acuerdo con Freire (2004):

La educación que propone Freire, pues, es eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica, virtualmente liberadora... y, por encima de todo, una actitud que no se detiene del verbalismo, sino que exige la acción. Y esto es lo más importante. (p. 18)

Por lo anterior, es importante continuar desarrollando procesos educativos con prácticas que reflexionen y asumen realidades del contexto que permitan esa transformación de las realidades desde un pensamiento crítico y desde la libre autodeterminación de los pueblos. No solo centrada en su reflexión si no también desde la acción concreta, eso sí desde la participación colectiva.

La diversidad se conoce como esas diferencias tanto individuales y culturales que tienen los seres vivos, por tanto, los seres humanos no somos iguales y nuestra riqueza radica especialmente en su diversidad, en los conocimientos, las habilidades, intereses, emociones, conducta, motivaciones que cada individuo puede tener, que provoca un desarrollo creativo del mundo, por ello la educación no debe discriminar y su base pedagógica se debe centrar en equivalencia de oportunidades sociales e intelectuales, con diferente contenido y ritmos de aprendizaje según sea el caso.

De acuerdo a Devalle de Rendo y Vega, (como se citó en Vigliotti, 2007)” La diversidad debe ser considerada como valor, que implica orientar a la educación hacia principios de igualdad, justicia y libertad, a partir de un compromiso con las culturas”. (p. 5). Por lo anterior es importante proponer políticas educativas que fomenten la igualdad o lo que hoy conocemos como inclusión, para disminuir la desigualdad y exclusión dentro de los contextos sociales y especialmente educativos, aplicando el valor de la diversidad.

Es así que se plantean nuevos retos en los centros educativos y principalmente en los docentes para saber cómo abordar esa diversidad, y en especial para este caso de estudio, en la escuela rural. Por ello Pérez (2002) defiende la teoría de una escuela diversificada, flexible y comprensiva que dé respuesta a la heterogeneidad del alumnado, de modo que la igualdad de oportunidades no se confunda con homogeneidad de contenidos, ritmos, procesos y resultados (p. 69). Por tanto, es importante cambiar algunos contenidos, estrategias pedagógicas en el tratamiento igualitario a los estudiantes para así poder responder a la diversidad y originalidad de cada desarrollo humano presente en el aula, y generar equivalencia de oportunidades. Otra de las afirmaciones de Pérez (2002) aplicadas en nuestra investigación expone que:

La escuela a partir de ofrecer oportunidades del mismo rango intelectual y social para todos, debe afrontar el desafío de atender y favorecer el desarrollo de la diversidad de

identidades de los estudiantes, estimulando el respeto a las diferencias y valorando la importancia de la diversidad como condición de convivencia y progreso. (p. 68)

Esto indica, que el mayor desafío en la educación es el de definir objetivos que incluyan en un mismo plano la diversidad y la igualdad, donde se respete el género, raza, clase, etnia, edad, pensamientos y comportamientos de cada uno de los estudiantes. Por lo cual Pérez (2002) define que:

Se debe concebir la escuela como un espacio de vivencia de la cultura más elaborada y diversificada, de lo local y de lo global, en cuyo contexto los sujetos aprenden códigos, conceptos, métodos, expectativas, valores y comportamientos que le permiten integrarse a esa cultura a la vez que construir herramientas conceptuales para la formación de actitudes y prácticas respetuosas de la diversidad. (p. 69)

Esto es importante ya que la escuela es el lugar donde convergen NNA de diferentes culturas, etnias y condiciones tanto físicas e intelectuales, por tanto, la pedagogía debe ir enfocada a los valores que permitan respetar la diversidad y adaptarse o integrarse a otra cultura, por ende la tarea del maestro se hace mucho más compleja ya que debe orientar y acompañar el proceso de aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus condiciones, tanto físicas e intelectuales.

Para la atención de la diversidad en especial la discapacidad presente en la sociedad y en el aula de clase, es claro que el modelo académico debe orientar currículos de manera uniforme a todos los aprendices, pero es un error ya que esa homogeneidad excluye a los que presentan diferentes ritmos y métodos de aprendizajes, también conocido como inteligencias múltiples. Gardner (como se citó en Pérez 2002) planteo que:

El peor error que ha cometido la escuela en los últimos siglos es tratar a todos los niños como si fuesen variantes clónicas de un mismo individuo y, así, justificar la

enseñanza de las mismas cosas, de la misma manera y al mismo ritmo a todos los estudiantes. (p. 68)

Este planteamiento es importante para el caso de estudio de cómo abordar esa discapacidad intelectual, en las escuelas rurales, conociendo primero las condiciones limitadas del contexto, la carencia de herramientas pedagógicas, conectividad, déficit de talento humano, entre otras. Es un problema que han venido afrontando las escuelas y por tanto los docentes y orientadores, en buscar estrategias de aprendizaje para esos estudiantes que presentan esa discapacidad y por tanto esa diversidad ante los demás. Es muy importante transformar esos modelos académicos por lo que Pérez (2002) expresa que se debe generar:

Un currículo basado en problemas y que provoque la participación activa de los estudiantes, más que una actitud de recepción pasiva y repetitiva... un instrumento pedagógico mucho más valioso para adaptarse a la heterogeneidad de intereses, posibilidades, ritmos y expectativas de los grupos de alumnos, que un currículo academicista (p.70)

Por ello es importante plantear metas y objetivos donde la enseñanza transforme su metodología de enseñar o transmitir los mismos contenidos, al mismo ritmo a todos y en evaluar las mismas cosas que los estudiantes no entienden, y eso expresado en una nota, que clasifique a los estudiantes ya que lo que está provocando discriminación, exclusión e insatisfacción en los NNA, bajo esa apariencia de igualdad de oportunidades.

La transformación de la educación desde y para la diversidad tiene un cimiento en la teoría constructivista de carácter exógeno, ya que desde ella es fundamental el aprendizaje del estudiante teniendo en cuenta la interacción con el medio social, razón por la cual Lev Vygotsky, desarrolla en los principios básicos de la teoría constructivista social, las bases que

se adaptan perfectamente a los nuevos lineamientos de la atención a la diversidad. García (2020) afirma acerca de la teoría constructivista sociocultural que:

Parte de la premisa de que el conocimiento es una construcción colectiva, es decir de carácter social, no individual, que se genera por el devenir histórico y cultural de la colectividad y se mantiene como el conjunto de saberes vigentes y necesarios para realizar todo tipo de actividad productiva, social o individual del ser humano (p. 13).

Desde la anterior visión, el aprendizaje dentro del aula se debe plantear desde la realidad del estudiante, lo que implica que se tengan en cuenta las características generales y particulares de los educandos para que se puedan planear estrategias en donde todos y cada uno de ellos puedan acceder a la construcción del conocimiento, pero desde un ambiente colectivo, es allí donde también cobra relevancia el trabajo colaborativo, enfocado especialmente en la atención a los estudiantes con discapacidad intelectual.

Una estrategia para ser aplicada en el aula de clase, la cual consiste en aprender con otros y de otros; es decir, hace referencia a lo que en psicología social se conoce como Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Este hecho permite valorar desde perspectivas educativas, el trabajo que desempeña una persona con otros en favor de un aprendizaje determinado. La importancia que se le designa al compartir con otros, abre las puertas para generar estrategias de enseñanza-aprendizaje centradas en el diseño colectivo.

(Vygotsky, 1979, citado en Pérez y Sánchez, 2012).

Este trabajo colaborativo desde la anterior concepción, significa que puede ser aplicable a los estudiantes con discapacidad desde el principio de un aprendizaje valorativo y significativo de las habilidades, pero también desde las deficiencias. Este trabajo no solo permite la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual, sino que además coadyuva a su socialización y permite plantear metas de aprendizaje más altas para ellos. De otra parte, la

sensibilización y tolerancia a las dificultades de aprendizaje por parte de los demás estudiantes en el aula permiten crear un equipo de ayuda y evitar la barrera de la discriminación en el aula; además de generar vínculos afectivos que son fundamentales para los educandos con esta condición.

Las escuelas rurales tienen dentro de sus características un mayor acercamiento en sus integrantes debido a que generalmente no cuentan con grupos grandes en cada aula, y son grupos humanos que se conocen por las mismas condiciones de su entorno y actividades; esto permite que exista mucha cercanía y confraternidad entre las familias que la integran.

Los anteriores elementos son fundamentales para un aprendizaje desde el constructivismo social y el trabajo colaborativo ya que estos vínculos de familiaridad y acercamiento permiten que se eliminen muchas barreras de aprendizaje, y de exclusión de los estudiantes con discapacidad, a esto se le suma que en sectores rurales dentro de las aulas se tiene una constante interacción entre estudiantes, docentes y padres de familia. “Esta interacción representa para el que aprende una fuente importante de asimilación a nivel cognitivo, afectivo y socializador, puesto que le permite desarrollar actitudes frente al trabajo y responder a las exigencias sociales” (Pérez y Sánchez, 2012, p. 97), la idiosincrasia del medio rural colombiano, sin importar la zona del país, es de servicio; es decir están prestos a cualquier ayuda que se necesite, atienden al vecino, amigo o visitante con especial amabilidad, y esto se traslada necesariamente a la escuela.

Cuando se tiene este espíritu de servicio, es muy fácil que los estudiantes imiten esas particularidades a su relación con los demás. Existe además un sentido más igualitario y democrático hacia la sociedad, los clasismos y las diferencias son mínimas, y cuando llegan nuevos estudiantes provenientes de otras zonas son recibidos con muchísima familiaridad, todos estos factores inciden en el aprendizaje colaborativo como fuente de conocimiento.

Capítulo III. Diseño Metodológico

3.1. Enfoque cualitativo

En este apartado se describen las consideraciones metodológicas mediante las cuales se lleva a cabo el presente estudio, para ello se toma el enfoque cualitativo. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987) “La fase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p.20). Esta investigación tiene como eje central la descripción de un contexto educativo rural donde se indaga a los actores (comunidad educativa), utilizando técnicas e instrumentos de recolección de información como: observación, entrevistas y encuestas sobre la diversidad, especialmente focalizada en la discapacidad intelectual.

La investigación se desarrolla dentro del enfoque cualitativo, se inicia en un conocimiento del contexto de las escuelas en donde los investigadores laboran, descubriendo puntos de encuentro, que son validados por las experiencias de los docentes, desde una realidad subjetiva. Al respecto de lo anterior Hernández, Fernández y Baptista (2010) afirman que en “el estudio cualitativo el investigador realiza entrevistas a las personas involucradas, analiza la información, y la va retroalimentando durante el proceso con el fin de revisar casos particulares y llegar a generalizar” (p. 9). De acuerdo con lo anterior la presente investigación realiza este procedimiento literalmente, lo que le hace que la visión del proceso tenga un carácter holístico. A propósito (Salamanca 2007, como se citó en Morales y Rebolledo, 2013) menciona que una de las características que debe de tener el trabajo de campo desde el enfoque cualitativo de investigación es que “Tiende a ser holístico, ya que se esfuerza por comprender la totalidad del fenómeno de interés. Su finalidad es entender el fenómeno y el entorno social, no busca hacer predicciones sobre dicho entorno o fenómeno” (p. 14). De

acuerdo con lo anterior el tema de la presente investigación debe ser entendido desde la totalidad del contexto y las características particulares de la ruralidad.

La investigación centrada en el contexto rural, pretende realizar cambios en la visión acerca de la discapacidad intelectual, lo que hace que se indague en la situación actual de los casos concretos de discapacidad intelectual en las dos instituciones educativas mencionadas en el planteamiento del problema; para lograr esa visión se hace necesario que todos los participantes sean sujetos activos, por esto el diseño metodológico permite la descripción cualitativa del objeto de esta investigación.

3.2. Tipo de investigación.

Partiendo del enfoque cualitativo, se aplica una investigación acción en cuanto se explora un acto pedagógico que involucra a todos los actores que rodean a los estudiantes desde la diversidad y enfocados en aquellos que presentan discapacidad intelectual. Desde lo anterior se plantea una situación problémica y se presentan propuestas para su mejora; es así que frente a la atención de la discapacidad intelectual en la escuela rural se tiene como finalidad mejorar las prácticas pedagógicas desde los fundamentos teóricos y curriculares frente a la diversidad. “Es en esta doble relación dialéctica de la teoría y la praxis y al mismo tiempo de lo individual y lo social, que se sustenta la Investigación Acción como proceso participativo y colaborativo de autorreflexión en el contexto socio educativo”. (Colmenares y Piñero, 2008, p. 105), por esto dentro de la presente investigación no solo se indaga sobre los individuos, sino que además se adentra en los contextos y las interrelaciones existentes en ellos.

De otra parte, como dicen (Kemmis & MacTaggart, 1988, mencionado en Herreras, 2004) la investigación acción “tiene como fin último mejorar la realidad vivida, busca evaluar para cambiar la realidad desde la realidad misma” (p. 8) (Kemmis & MacTaggart, 1988,

mencionado en Herreras, 2004), esto se aplica en la presente investigación teniendo en cuenta que se pretende abordar la discapacidad intelectual desde los ambientes de aprendizaje de la escuela rural, es decir desde el entorno mismo y con los elementos que él brinda.

La investigación acción dentro de sus características realiza un trabajo conjunto, que mediante la reflexión construye significados y pretende realizar cambios, es por esto que dentro del proceso investigativo se realizan acciones que son adecuadas dentro del medio educativo y en especial en la escuela rural, de allí que los resultados den cuenta de un panorama holístico de la realidad en las dos instituciones de estudio.

3.3. Línea institucional de Investigación

La investigación se enfoca dentro de la línea evaluación, aprendizaje y docencia.

Desde la evaluación permanente como parte fundamental del proceso educativo, busca identificar logros y oportunidades que le permitan tener una constante retroalimentación de resultados y actualización, con el fin de permitir el desarrollo integral de todos y cada uno de los estudiantes promoviendo una educación de calidad.

Cuando se habla de una educación de calidad se debe abordar la inclusión y la diversidad, con ella, intrínsecamente se apunta a fortalecer la dignidad humana mediante el establecimiento de entornos seguros para todos y cada uno de los NNA que se encuentran dentro del proceso educativo; teniendo en cuenta lo anterior la enseñanza-aprendizaje debe orientarse hacia la solución de diversas situaciones que se presentan en el aula, entre ellas la falta de atención a la población desde la diversidad, entendiendo que debe ser un derecho para que exista justicia y paz en los contextos escolares.

Los docentes están llamados a realizar prácticas innovadoras de evaluación en donde se tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, y para ello es necesario fortalecer la

evaluación, como un proceso de continuo mejoramiento en donde todos los NNA tengan las mismas condiciones y oportunidades en especial porque dentro de las aulas encontramos estudiantes con discapacidad, que para el caso del presente trabajo se enfoca en la discapacidad intelectual.

Teniendo en cuenta que la evaluación que se lleva a cabo dentro de las instituciones educativas es formativa, esta permite que los educandos sean partícipes del aprendizaje, y no se encuentran con un sistema represivo y que mida sus conocimientos, por el contrario, este sistema es una forma de reconocer en cada uno de ellos sus capacidades y competencias. Desde este tipo de evaluación los estudiantes con discapacidad pueden tener acceso al conocimiento y al desarrollo integral desde una visión integradora, ya que el docente involucrando en el aula regular a todos y cada uno de sus estudiantes sin discriminación ni sesgo alguno, realiza una práctica educativa de calidad, en donde exista un verdadero aprendizaje y sea motivante para los mismos.

3.4. Técnicas e Instrumentos

Teniendo en cuenta que la investigación tiene un enfoque cualitativo de tipo acción, las técnicas y los instrumentos corresponden directamente a evidenciar resultados en donde se utilicen las variables, fundamentadas en unas bases teóricas y responder la pregunta problémica. Estas técnicas son la observación, encuesta y entrevista.

3.4.1 La observación

La técnica de observación directa hace referencia a la recolección de datos sobre comportamientos no verbales de los niños con discapacidad intelectual, que se registra en un diario de campo, en donde se describen los acontecimientos cuando los investigadores estén en contacto personal o cercano con estos estudiantes.

A partir de la observación, se extraen datos cualitativos, y la encuesta proporcionan datos cuantitativos. Posteriormente se organizan y analizan a la luz de un marco teórico, el cual servirá de sustento a la investigación.

3.4.1.1 Matriz de observación

Para realizar la observación de los estudiantes con discapacidad intelectual dentro del aula de clase se construye una matriz (Anexo A), basada en Muñoz, F. (1992): Observando el aula. La etnografía y la investigación educativa, de allí se toman los aspectos relevantes que pueden ser tenidos en cuenta en la observación de la inclusión de los niños con discapacidad intelectual dentro de los grupos regulares en el aula.

La intención final de esta matriz es observar los comportamientos, estilos de enseñanza, aprendizaje y evaluación alrededor de los estudiantes con discapacidad intelectual. “un estilo adoptado por los investigadores de campo que, después de ser aceptados por la comunidad sometida a estudio, pueden utilizar una variedad de instrumentos de recogida de datos para informarse sobre las personas y su modo de vida” (Angrosino, 2012, p. 39). A partir de esta observación que incluye las características del contexto de la escuela y el aula, las características físicas de los estudiantes y la interacción docente-educando, además de las relaciones entre pares; es posible evidenciar las prácticas diarias que se dan con los NNA con discapacidad intelectual.

3.4.1.2 Diario de Campo

Para desarrollar esta investigación se implementa el instrumento diario de campo (Anexo C), donde se registra todo lo observado acerca de los NNA con discapacidad intelectual durante la fase de ejecución. Portland y Martin (1999) afirman que “el diario ha de propiciar en este primer momento el desarrollo de un nivel más profundo de descripción de la dinámica del aula a través del relato sistemático y pormenorizado de los distintos

acontecimientos y situaciones cotidianas” (p. 26). Por lo anterior este documento es una guía permanente donde se consignan en forma de relato secuencial y constante, las diferentes situaciones ocurridas en el escenario de integración de los NNA de las dos instituciones educativas; así mismo las interrelaciones con los demás actores como lo son docentes, directivos docentes y demás educandos.

A través del diario se pueden registrar las situaciones de interés para los investigadores focalizadas desde el contexto rural y la forma como se aborda la problemática de la discapacidad intelectual en los escenarios educativos y el rol que cada actor desempeña.

3.4.2. Entrevistas

3.4.2.1 Entrevista a profundidad.

Este instrumento se utiliza para la recolección de información, en 4 orientadores y/o directivos docentes, para indagar sobre la inclusión y atención a estudiantes con discapacidad intelectual de la IETA el cabildo y la IEM Luis Carlos Galán Sarmiento. Esta entrevista a profundidad sobre la situación de discapacidad intelectual, tiene como objetivo conocer las opiniones y perspectivas de los entrevistados en el transcurso de la conversación. Al respecto Robles (2011) afirma:

Este tipo de entrevista depende en gran medida de la información que obtengamos del entrevistado, factores tales como la intimidad y la complicidad, permiten ir descubriendo, con más detalle y con mayor profundidad, aspectos que ellos consideren relevantes y trascendentes dentro de su propia experiencia. (p. 40-41)

Lo anterior significa que se va obteniendo la información paulatinamente dándole significado dentro de las respuestas y opiniones al tema central que para este caso es la discapacidad intelectual.

3.4.2.2 Encuesta

La encuesta facilita la obtención de datos exactos sobre el estado actual del proceso educativo de los 18 niños con discapacidad intelectual en las dos instituciones focalizadas.

Para el caso concreto de la encuesta aplicada a 20 docentes (Anexo B), los ítems están determinados por el grado de concordancia entre la realidad que se vive dentro de la institución y el deber ser de los procesos de inclusión a nivel general, por tanto, los resultados nos determinan la calidad en la atención a los estudiantes con discapacidad intelectual en las instituciones para el presente estudio.

La recolección de los datos se realiza a través de 12 ítems, en donde existe cuatro componentes que miden el grado de aceptación y de conocimiento acerca de la discapacidad intelectual por parte de los docentes, con el fin de obtener información para posteriormente hacer el análisis. Al respecto López y Fachelli (2015) afirman que:

Realizar encuestas implica seguir todo un proceso de investigación donde cada uno de los aspectos mencionados está estrechamente ligados a la encuesta y deben integrarse de forma coherente con el objetivo de producir información científica de calidad y en correspondencia con el modelo de análisis construido. (p. 9)

Todos los datos planteados en la encuesta se relacionan directamente con el objetivo del presente trabajo, es decir, que apuntan a reconocer el tipo de relación que existe entre los docentes y sus prácticas frente a la discapacidad intelectual.

3.5. Población y Muestra

La población base de la presente investigación está compuesta por 1073 estudiantes, de los cuales 700 corresponden a la IEM Luis Carlos Galán Sarmiento y 373 a la IETA el Cabildo, distribuidos en los grados de preescolar a 11°. Los estudiantes de las dos

instituciones tienen como factor común, el pertenecer al sector rural y provenir de familias de estrato 1 y 2. Las familias viven de las labores del campo y subsisten con un salario que en muchas ocasiones depende de los dos progenitores, y aun así los recursos son muy escasos.

Las problemáticas sociales se enfocan en la violencia social e intrafamiliar, por esto las familias descuidan y desconocen las situaciones que viven los estudiantes en la escuela, siendo la diversidad una de ellas. Las dos instituciones en donde se ubica la población seleccionada para la investigación, no son ajenas a este escenario y tal vez por ser rurales se evidencia con mayor facilidad que la discriminación y la desatención a la población diversa es muy frecuente y marcada.

La IEM Luis Carlos Galán Sarmiento y la IETA el cabildo fueron focalizadas en su población estudiantil teniendo en cuenta que son rurales y presentan condiciones similares de dificultades para la inclusión.

Teniendo en cuenta que en las dos instituciones focalizadas existen casos de estudiantes que necesitan una atención especial ya que no solo tienen la condición de pertenecer al contexto rural, sino que además presentan discapacidad intelectual; la muestra está conformada por 18 niños con discapacidad intelectual, los cuales se perfilan de acuerdo a la siguiente descripción en donde se caracterizan bajo los criterios de edad, género, grado de escolaridad y características particulares de su discapacidad.

Institución Educativa el Cabildo: Presenta 3 casos de discapacidad intelectual en donde el rango de edad está entre 8 y 13 años y se ubican dos de estos estudiantes en grado 2º, 1 caso en grado 3º, y 1 caso en grado 7º; dentro de este grupo solamente un caso corresponde a género femenino. Los casos en esta institución educativa con los estudiantes de discapacidad intelectual son de tipo moderado, los cuales se clasificaron de acuerdo al diagnóstico especializado de 2019. Los estudiantes son atendidos por un docente asignado a cada grado

para los casos de básica primaria, en el caso de secundaria son 10 docentes que desde su asignatura intervienen con acciones pedagógicas al estudiante, resaltando que no se cuenta con docente de apoyo para estos casos.

Estos casos están caracterizados por el uso limitado del lenguaje, autonomía personal restringida, graves limitaciones para el aprendizaje escolar, y retraso en el desarrollo psicomotor en general. Presentan relativa dificultad tanto psicomotriz como en la adquisición y desarrollo del lenguaje siendo este no acorde a sus edades cronológicas, lo cual se argumentó en las entrevistas al directivo y al promotor pedagógico, también se aplicaron encuestas a los 10 docentes que atienden a estos estudiantes para conocer su percepción.

Es de destacar que, durante la permanencia de estos estudiantes en la institución, se ha evidenciado mayor interacción social, aunque su avance ha sido lento y poco significativo en los procesos de aprendizaje. En los procesos cognitivos han mostrado mayor dificultad en el desarrollo del lenguaje lecto-escritor, debilidad a través de los mecanismos de atención sostenida, atención selectiva, regulación de la actividad, lenguaje expresivo, lenguaje receptivo, análisis y síntesis espacial, pero la disposición para participar los cataloga como un miembro activo en el aula escolar.

Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento: Presenta 15 casos, dos casos de 7 y 8 años, 12 entre 10 y 17 años, 9 masculinos 5 femeninos, grados entre 2° y grado 11°

Los estudiantes tienen en su mayoría discapacidad intelectual moderada, esta caracterización se realizó bajo lo descrito en el PIAR y diagnóstico especializado del 2020, evidenciado en dificultad para la lectura y la comprensión de textos. Para el caso de los que se encuentran en el nivel preescolar, logran realizar actividades de motricidad fina y gruesa realizando actividades de rasgado escritura pegar trazos finos realiza una escritura adecuada, pero tienen mucha dificultad para el manejo de cantidades y números.

En general todos se manifiestan tímidos, no participan activamente en el inicio y en la realización de una valoración pedagógica, y poco participan en actividades de grupo, por esto se ha buscado fortalecer su autonomía y confianza para la participación en las actividades académicas. Es de destacar que la mayoría, gustan de las actividades prácticas como los talleres y experimentos de ciencias naturales.

En el caso de los estudiantes de secundaria, a pesar de su discapacidad intelectual realizan lectura de corrido con las pausas de los signos de puntuación, logran entender más fácilmente las guías y desarrollarlas adecuadamente, tienen hábitos de estudio cotidianos, se les refuerza continuar con los procesos de responsabilidades y normas en el hogar

Estos estudiantes presentan dificultades en la concentración de actividades por largo tiempo, así como el desarrollo de actividades que requieran memoria percepción y atención, se deben manejar con terapias, ajustes en sus actividades académicas y con actividades extracurriculares que mejoren sus habilidades cognitivas de memoria, percepción, atención, lenguaje y pensamiento.

Dos aspectos por destacar se encuentran en que tres estudiantes, aún no allegan a la institución los diagnósticos solicitados por la docente de apoyo, con el fin de elaborar su PIAR, y hacer los ajustes necesarios dentro de su proceso educativo. De otro lado en algunos de estos educandos se lograron avances durante el tiempo de virtualidad en cuanto a que, por su timidez, el estar detrás de una cámara les permitía sentir un poco de confianza, por el contrario, otros se volvieron más distraídos y despreocupados frente a su proceso pedagógico, máxime cuando algunos de ellos debían estar solos en casa asistiendo a sus clases virtuales. Esta información se validó en las respuestas de los dos entrevistados (rectora y docente de apoyo) y las encuestas realizadas a 10 docentes que atienden a los educandos con discapacidad intelectual.

La anterior información, permite identificar cada uno de los casos de discapacidad intelectual que se presenta en las dos instituciones. En tres casos no se registra diagnóstico ya que los acudientes no han presentado el informe especializado porque está en trámite, con la empresa prestadora del servicio de salud.

En el caso de la IEM Luis Carlos Galán sarmiento la información se recolectó mediante la revisión de los PIAR y las carpetas de los estudiantes dentro de las cuales se encuentran los soportes médicos y especializados de los estudiantes con discapacidad; en la IETA el Cabildo se obtuvo la información de los informes neuropsicológicos de un profesional, quien fue contratada para realizar dicho estudio, enviada por la secretaría de educación municipal.

3.6. Fases de la Investigación

En el desarrollo de esta investigación se aplican tres fases para la recolección y sistematización de la información, como lo son: diagnóstico, ejecución y análisis y en cada una de ellas se describen las técnicas e instrumentos y a quien va dirigido.

3.6.1. Fase Diagnóstica:

Durante esta fase se realiza la caracterización de los estudiantes con discapacidad intelectual, mediante la revisión documental de los datos académicos y comportamentales de los estudiantes, y el soporte médico especializado. Además de lo anterior es fundamental la revisión del PIAR, ya que este permite perfilar a cada uno de los estudiantes con discapacidad intelectual; todos estos documentos son fundamentales para definir las características generales de la muestra; los resultados se condensan en una matriz de caracterización. Al respecto (Olea 2003 citado en Gómez 2012) afirma: “Las fuentes de información se conciben como todos aquellos objetos que brinden al investigador datos para realizar su trabajo; éstos

pueden contenerse en cualquier soporte, por lo que pueden estar manuscritos, impresos, grabados, etcétera” (p.49). Significa lo anterior que para el caso concreto de esta investigación todos los soportes en relación con la condición específica de cada uno y la generalidad, de los estudiantes con discapacidad intelectual en las dos instituciones son instrumentos necesarios para poder tener una contextualización de la situación actual de estos NNA en el sector rural.

Para realizar la observación directa se utiliza una matriz de observación en la cual se registran aspectos y características de varios componentes: Contexto físico escolar y del aula, y características físicas de los observados. Dentro del estilo pedagógico se observan la interacción de expresiones verbales y no verbales, los contenidos y evaluación, la participación de los estudiantes, las contingencias y la apreciación del observador.

La matriz de observación es un instrumento que bajo las características mencionadas sirve de referente para sintetizar la información referente al ambiente escolar, de aula, prácticas docentes y comportamientos generales.

3.6.2. Fase de ejecución

En esta etapa se lleva a cabo la aplicación de los instrumentos para conocer la percepción de los diferentes integrantes de la comunidad educativa rural frente a la discapacidad en las instituciones El Cabildo y Luis Carlos Galán Sarmiento. Los diferentes enfoques permiten tener una panorámica general y particular de las características en la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales y particularmente con discapacidad intelectual, lo que define algunos elementos comunes en las dos instituciones y bajo los cuales se realiza el análisis.

Los instrumentos utilizados en esta etapa para recolectar la información son la encuesta, la entrevista y el diario de campo. La encuesta que se desarrolla en la presente investigación es cerrada en razón a que se requieren datos exactos de la realidad expuesta.

La encuesta da una visión, en este caso del abordaje de la diversidad en el aula rural, desde la perspectiva de los diferentes integrantes de la escuela y permite que se visibilicen las principales características de la realidad en los NNA con discapacidades, en especial la intelectual.

De otra parte, se utiliza la entrevista a profundidad, teniendo en cuenta que se hace necesario dar la posibilidad de ampliar las percepciones particulares, mediante los aportes propios de los entrevistados.

Las entrevistas se aplican a cuatro directivos docentes y/u orientadores de las instituciones involucradas; se escogen estos integrantes de la comunidad. En el caso de los directivos y orientadores, teniendo en cuenta que su rol los involucra desde una perspectiva de la gestión académica y directiva, esto permite que se tengan varios elementos de juicio frente a los menores con discapacidad.

El diario de campo facilita la observación directa de los estudiantes con discapacidad intelectual; su interacción con los docentes y con sus pares, su desempeño académico, sus comportamientos, sus actitudes, aptitudes y emociones. Estas situaciones compiladas se deben consignar en forma de relato secuencial y constante, bajo observaciones en diferentes tiempos y espacios.

3.6.3. Fase de Análisis

En esta etapa se realiza la interpretación de resultados encontrados con la aplicación de los instrumentos. Para sintetizar estos hallazgos se elabora una matriz de resultados, mediante la cual se pueda visualizar la triangulación entre objetivos, variables y resultados.

Estos resultados posteriormente son sistematizados mediante la elaboración de conclusiones generales y particulares acerca del abordaje de la discapacidad intelectual en la

escuela rural dentro de los contextos de las dos instituciones. De acuerdo con Moreno, P (2005) “esta fase corresponde al estudio de los resultados obtenidos por medio de la técnica de recolección de la información seleccionada por el investigador con relación al enfoque metodológico adoptado en la misma” (p. 198). De acuerdo con lo anterior, los resultados serán analizados a la luz de los objetivos, el marco teórico, y el enfoque metodológico planteado en a la presente investigación.

Capítulo IV. Propuesta Pedagógica

4.1. Título

Maestro rural: Es el momento de abordar la discapacidad intelectual.

4.2. Descripción

La educación rural tiene un componente fundamental que es el espacio y contexto en donde se desarrolla, ya que el paisaje natural hace parte del entorno mismo en donde vive el estudiante, es por esto que una propuesta pedagógica de aprendizaje para los estudiantes que se forman en los centros educativos rurales se debe relacionar directamente con dicho ambiente, incluidos los educandos con discapacidad intelectual.

Desde la anterior perspectiva los espacios rurales se constituyen en ambientes de aprendizaje propicios para desarrollar competencias que promuevan la relación de los educandos con su entorno, y las oportunidades de aprendizaje que puedan obtener de él; haciendo posible que estos ambientes sean incluyentes para todos desde el punto de vista de la diversidad. De acuerdo a la UNESCO 2005 (como se cita en Ainscow & Echeita 2011):

La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (p.1).

La propuesta pedagógica se basa en la creación de ambientes de aprendizaje propios de la zona rural, focalizados desde una perspectiva constructivista en donde los educandos aprendan desde su propio contexto, es decir que mediante la practica misma en su espacio rural desarrollen competencias que no solo le fortalezcan aprendizajes en las diferentes áreas del conocimiento, sino que además se conviertan en posteriores formas de proyectarse a futuro, en especial para los estudiantes con discapacidad intelectual. Al respecto Skliar (2005) afirma:

Pensar que los cambios se resuelven fuera de ese contexto es una falacia, una impostura(...), que se aproxime a las experiencias que son de los otros, pero que no reduzca al otro en la mismidad egocéntrica y hegemónica de la educación. (p. 21)

Los ambientes de aprendizaje que se proponen son espacios dentro del ámbito de la escuela rural, es decir lugares en donde se puedan desarrollar labores de producción agropecuaria limpia (cultivos de pan coger y cría de especies menores), manejo de cosecha y postcosecha y preparación de platos típicos saludables.

Estos ambientes producen conocimientos, pero a su vez desarrollan técnicas que hacen posible el trabajo colaborativo y participativo, permitiendo que los estudiantes con discapacidad intelectual interactúen de forma dinámica. Al respecto Daza y Becerra (2015) afirman “Para que estos ambientes de aprendizaje proporcionen los resultados esperados, la labor del docente en el salón de clases debe ser organizada y estimulante, generar el trabajo colaborativo, así como favorecer el develamiento y aplicación de nuevos conocimientos” (p.152). Lo anterior significa que el trabajo de aula en estos ambientes no es solo el principal insumo de la propuesta, se necesita de la experticia del docente y una actitud de cambio de mentalidad hacia nuevas formas de realizar su práctica pedagógica.

Dentro de la diversidad rural los docentes encuentran variados ritmos y estilos de aprendizaje, esto significa que deben tener en cuenta estas características individuales y no homogeneizar el proceso enseñanza aprendizaje. Según Luca, 2007 (como se cita en Serrano 2007) “los sistemas educativos con modelos pedagógicos tradicionales no son neutros, porque no prestan atención a todos los estilos de aprendizaje, ni valoran por igual todas las inteligencias o capacidades” (p.8). Por tanto, es importante que mediante el modelo constructivista se desarrolle el proceso pedagógico teniendo en cuenta las diferentes formas como aprenden los estudiantes y sus capacidades y/o habilidades para llegar al conocimiento desde su propia experiencia, vivencia y cultura.

4.3. Justificación.

Para abordar desde las particularidades de la educación rural la discapacidad intelectual en la institución educativa Luis Carlos Galán Sarmiento del municipio de Fusagasugá y la institución educativa el Cabildo del municipio de miranda Cauca, se hace necesario crear una estrategia de aprendizaje que posibilite en contexto, realizar procesos de inclusión, pero a su vez promueva aprendizajes desde y para el fomento de la cultura propia de los entornos educativos y que a su vez también posibilite un aprendizaje basado en la experiencia propia del estudiante.

Las estrategias de aprendizaje son caminos que se trazan según una intención educativa con la cual se llega de diversas formas al educando en su proceso de enseñanza aprendizaje, como lo afirma Valle et al. (1998). “En consecuencia, podemos decir que las estrategias de aprendizaje constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje” (p.5), por tal motivo hay que repensar cuales son los mejores caminos que se deben plantear, escoger y utilizar para

llegar a ese objetivo común con el educando, según sus estilos cognitivos y de aprendizaje; es un trabajo dispendioso pero necesario en este quehacer pedagógico.

Debido a la gran necesidad que tiene el proceso educativo para implementar la atención a la discapacidad y en especial a la discapacidad intelectual en la escuela rural, se hace necesario reflexionar, indagar y proponer estrategias pedagógicas que faciliten esta atención con el fin de darle a estos estudiantes una mejor calidad de vida no solo dentro del espacio escolar, en su entorno familiar, comunitario y/o social. Por ello Pérez (2002) defiende la teoría de una escuela diversificada, flexible y comprensiva que dé respuesta a la heterogeneidad del alumnado, de modo que la igualdad de oportunidades no se confunda con homogeneidad de contenidos, ritmos, procesos y resultados. (p. 69)

Para mejorar la calidad de enseñanza y aprendizajes en los niños y niñas, incluidos los de discapacidad intelectual, es importante que los docentes desarrollen prácticas pedagógicas acordes a los contextos de las escuelas y sus recursos disponibles, permitiendo así valorar los conocimientos previos de los educandos, esto posibilita mejorar el desempeño de los niños y niñas con discapacidad intelectual por ende la de sus familias para que obtengan un mejor desarrollo social, siendo aceptados, y con la posibilidad de obtener oportunidades en los diferentes aspectos de su vida, potenciándolas desde la escuela.

Esta propuesta pedagógica, basada en la creación de ambientes de aprendizaje desarrollados mediante los principios constructivistas, permite desarrollar las actividades pertinentes al contexto rural, De acuerdo con Daza y Becerra (2015) “Cuando hablamos de los ambientes de aprendizaje, estamos concibiendo al individuo en el ambiente, que hace parte de este, que el ambiente está al interior mismo del individuo y que necesariamente para aprender, tiene que haber una interacción con el medio” (p.155), Esto también significa que de igual forma implementar estrategias para mejorar las capacidades individuales y lograr una real

atención a la diversidad, incluidos los educandos con discapacidad intelectual, permite integrarlos a la sociedad como personas capaces de desarrollar no solo los conocimientos, sino las aptitudes y habilidades en cada uno y fortalecer su proyecto de vida.

4.4. Objetivo general

Proporcionar herramientas didácticas y pedagógicas que faciliten la atención de niños y niñas con discapacidad intelectual en la escuela rural desde la caracterización y seguimiento de los estudiantes de la institución educativa Luis Carlos Galán Sarmiento del municipio de Fusagasugá y la institución educativa el Cabildo del municipio de miranda Cauca.

4.5 Tiempo de duración

Para el desarrollo de esta propuesta se presenta un cronograma de actividades determinado en 10 meses para la elaboración, aprobación, ejecución, evaluación y seguimiento.

4.6 Estrategias pedagógicas

Inicialmente se realiza la identificación de los niños con discapacidad intelectual en el aula de clase, mediante un inventario para la planificación individual, como diagnóstico exploratorio para el docente, además teniendo en cuenta que la institución educativa Luis Carlos Galán Sarmiento su población es campesina y en la institución educativa el Cabildo se atiende población indígena, por ende, su sistema educativo es diferencial (sistema educativo indígena propio. SEIP); Desde este sistema educativo indígena se establece una orientación mediante hilos y procesos educativos, en los cuales se contempla el proceso SA'TKWEWE'SX-U'SXAKWEWE'SX "Los niños, niñas caciques". Donde se ha caracterizado la condición de vida desde lo propio, ya que estos niños para el pueblo Nasa, son denominados, seres con cuerpo Sa'tkwewes'x² "Caciques tiernos nuestros". Esto se hace

con el fin de establecer lineamientos de orientación y cuidado en territorios indígenas y en los planes de vida. (Asociación de cabildos indígenas del norte del Cauca, 2011, p.1)

Por lo anterior, la estrategia pedagógica se desarrolla desde las prácticas culturales donde se identifican y caracterizan los estudiantes en condición de discapacidad intelectual, iniciando con la visita al médico tradicional (Kiwe the) en acompañamiento de las familias, este ejercicio se realiza en varias sesiones según lo requiera el caso, para determinar los dones y/o habilidades y así, enfocar las practicas educativas.

En esta propuesta se va a implementar una estrategia pedagógica, desde la adecuación de los ambientes de aprendizaje en los espacios productivos y artísticos, fundamentado en el modelo constructivista, sin desconocer las prácticas culturales del pueblo Nasa para este caso, para la I.E.M Luis Carlos Galán Sarmiento se solicita un diagnóstico clínico por parte de su EPS (Entidad Prestadora de Salud). En el espacio productivo se trabaja desde la valoración de las semillas nativas de los cultivos de pan coger y especies menores, realizando el proceso de siembra, cosecha y elaboración de comidas típicas de la región. Desde el ambiente artístico se elaboran instrumentos con materiales naturales de la región, además de incluir ritmos, danzas y cantos autóctonos, también el trabajo de manualidades y pinturas, para el desarrollo de la creatividad, de esta manera aplicando una metodología practica con actividades que fortalecen las habilidades, dones y conocimientos de los NNA con discapacidad intelectual. Al respecto Castro y Morillo (2006) afirman:

El constructivismo equipara el aprendizaje con la creación de significados a partir de la práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales de experiencias. Los estudiantes no transfieren el conocimiento del mundo externo hacia la memoria, más bien construyen interpretaciones personales del mundo basado en las experiencias e interrelaciones individuales (p.585).

De acuerdo con lo anterior y atendiendo con los principios del constructivismo en cuanto al desarrollo de estrategias basadas en la experiencia, las actividades prácticas de estos ambientes se basan en un conversatorio con los “mayores”, salidas de campo que se realizan con el acompañamiento de las familias y los docentes.

Por esta razón se enfocan las estrategias, en actividades que permitan a los educandos con discapacidad interactuar y aprender desde el concepto de identidad de sus territorios, siendo así una estrategia de aprendizaje vivencial y pertinente tanto para el docente como para el estudiante. Por tanto, se hace necesario realizar encuentros de formación, sensibilización y acompañamiento para los docentes, que les facilite integrarse en el desarrollo de las estrategias planteadas.

Las diferentes estrategias y actividades requieren no solo del trabajo del docente, sino también del apoyo constante de las familias y amigos para que se facilite el aprendizaje, así mismo la interrelación entre ellos con los ambientes de aprendizaje; siempre teniendo en cuenta que, para el caso de los estudiantes con discapacidad intelectual, es el currículo el que se adapta a ellos dependiendo de las necesidades y los propósitos de aprendizaje para lo cual se hacen los ajustes razonables a los planes de estudio, de área, planeador de clases y criterios de evaluación.

4.7 Contenidos, secuencias y recursos

Esta propuesta se compone de una estrategia pedagógica con varias acciones desde las prácticas culturales y saberes tradicionales de las comunidades rurales indígenas y campesinas donde se realizan actividades con los estudiantes en condición de discapacidad intelectual y demás educandos, desde dos ambientes de aprendizaje que incluyen los espacios productivos y artísticos, para ello se construyó la siguiente tabla de contenido, para el desarrollo de las mismas.

Contenido.

Caracterización.

Diagnostico exploratorio y desde las prácticas culturales indígenas y campesinas.

Unidad 1: Ambientes de aprendizajes - espacio productivo

Actividades y procesos.

Intenciones de aprendizaje

Recursos y material de apoyo

Unidad 2: Ambientes de aprendizajes - espacio artístico

Actividades y procesos.

Intenciones de aprendizaje

Recursos y material de apoyo

Fase de desarrollo

A continuación, se presenta la descripción de cada uno de las acciones a realizar para abordar la discapacidad intelectual en la escuela rural de las dos instituciones de estudio.

Caracterización: Se realiza la identificación de los educandos en condición de discapacidad intelectual, mediante la aplicación de un diagnóstico exploratorio para una primera caracterización, por medio del inventario para la planificación de servicios y programación individual (ICAP) (anexo E), este es implementado por los docentes en el aula de clase, permitiendo medir el coeficiente intelectual y las destrezas y/o habilidades de conducta adaptativa.

Diagnóstico exploratorio desde las prácticas culturales indígenas y campesinas: Para

realizar el diagnóstico de las situaciones especiales de los NNA indígenas se realiza la visita al médico tradicional (Kiwe the) en acompañamiento de su familia, este ejercicio se realiza en varias sesiones, donde se realizan rituales de armonización, el cual se puede efectuar en casa, o también en el río o en lagunas (sitios sagrados), este consiste en el sentir del sabedor ancestral (Kiwe the) quien utiliza su bastón que tiene directa relación con las energías del cosmos y los espíritus de la naturaleza, en conjunto con las plantas medicinales y la hoja de coca tostada para limpiar las energías negativas (en este caso la condición especial) y atraer las positivas hacia el cuerpo de la persona, equilibrándolas; para ello se utilizan nuevas plantas medicinales frescas como “yerba alegre, musgo de paramo” entre otras o calientes como la “Yacuma y chandor de loma”, para baños o mambeo (masticar hoja de coca con otras plantas medicinales) según lo requiera el caso, para potenciar algunos dones y/o habilidades encontradas se utilizan otras plantas como “la flor de pensamiento” o partes ahumadas de algunos animales, como por ejemplo golpear con la mano de un gurre o armadillo la mano de la persona, también existen unas prohibiciones como la de no comer la cabeza de aves o cerdos debido a que se pierden más fácil la memoria, entre otras.

Para el caso de los estudiantes en la IEM Luis Carlos Galán Sarmiento de Fusagasugá, que atiende población campesina, la caracterización se determina con ICAP por parte del docente quien recomienda a las familias, se realice un diagnóstico clínico el cual se solicita a la EPS, para luego intervenir en su proceso de enseñanza – aprendizaje.

Unidad 1: Ambientes de aprendizajes - espacio productivo

Teniendo en cuenta que las instituciones de estudio están ubicadas en zonas rurales es importante aprovechar los diferentes espacios para implementar algunas actividades productivas como los cultivos de pan coger y cría de especies menores que se conviertan en

otros ambientes para el aprendizaje, debido a que muchos de los estudiantes prefieren las actividades prácticas e integración con el entorno, a la teoría o clase magistral.

Actividades y procesos: para la primera acción a realizar, se presenta la propuesta de implementación sobre los ambientes de aprendizaje a las autoridades educativas (consejo directivo o consejo educativo territorial) para la revisión, aprobación y disponibilidad de recursos. Posteriormente con la debida autorización se realiza un conversatorio y sensibilización con las familias, docentes y estudiantes, donde se establezcan los compromisos y tareas a cada uno. Luego la adecuación e instalación en los diferentes espacios. Dentro de las actividades a realizar se encuentran:

Desde el espacio productivo se propone la siembra y cosecha de cultivos de plátano, frijol y el maíz y hortalizas como cebolla tomate y cilantro, y la cría de especies menores como gallinas, pollos de engorde, curíes en la comunidad indígena y conejos en la comunidad campesina, donde sean las familias quienes autoricen o presten el espacio para realizar la siembra o instalación de galpones y/o cuyeras o contribuyan en mingas o por medio de asociaciones (viveristas, cuidadores de fincas, junta de acción comunal del corregimiento, consejo de padres de familia), con materiales de la región y mano de obra para la adecuación de los mismos, en la institución o espacio adquirido.

Algunas de las semillas nativas deben ser aportadas por las familias y otras por la institución, con las cuales se hace un reconocimiento y clasificación de ellas como ejercicio pedagógico, combinan los saberes ancestrales y técnicos por parte del docente.

Incorporando las tradiciones culturales, para el caso de IETA el Cabildo para el inicio de los cultivos se realizan danzas alrededor de las semillas, es un ritual llamado “el despertar de las semillas” que debe estar orientado por un sabedor ancestral (Kiwe the), acompañado por los niños que presentan mejor dentadura, el resto de la comunidad solo acompaña en la

danza, este ritual solo se puede realizar en los meses de agosto y septiembre, para los días de luna llena, debido a que en sus creencias solo esas fechas son donde se potencializan las semillas.

A continuación, se presenta la ilustración 2 de la danza del colibrí para el despertar de las semillas. Ritual de Saakhelu Kiwe Kame. Lucas Uyaban. (Septiembre 2015)

Ilustración 2.

Danza del colibrí



Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=5wRgE_Gt09o

La siguiente actividad es realizar mingas con apoyo toda la comunidad educativa para la adecuación de los terrenos, e instalación de los diferentes espacios como galpones para la cría de las especies menores, con aporte de materiales de la región, herramientas y transporte de los recursos y materiales a utilizar, en algunas fincas ya se cuenta con estos espacios que son prestados para el uso de la institución.

Posteriormente se propone desde la sabiduría ancestral agrupar las semillas de las diferentes especies para la siembra en sistema de policultivos, donde se aportan nutrientes de unos a otros, se protegen de las corrientes de vientos, proveen sombra en verano, permitiendo también un control biológico de algunas plagas y enfermedades, además a la hora de cosechar se obtiene diversidad de productos para el consumo.

Es necesario que periódicamente se realice un acompañamiento o asesoría tanto de los saberes ancestrales como desde lo técnico para la sostenibilidad productiva.

Los estudiantes deben realizar el registro escrito y audiovisual del proceso productivo que será expuesto en espacios comunitarios como experiencia significativa, y obtendrán reconocimiento académico por parte de la institución.

Los estudiantes tienen compromiso de realizar las acciones de aseo, alimentación, ventilación, riego, abono, limpieza de malezas.

En la institución el docente incorpora en sus actividades pedagógicas los conceptos de siembra, abono, nutrición, ciclo de vida, sistema digestivo, reproductivo, respiratorio, óseo, muscular, circulación en plantas y animales, tejidos animal y vegetal, desde las diferentes estrategias de aprendizaje como ilustraciones, el mapa conceptual, organigrama, trabajo colaborativo, dibujos, resumen oral y escrito, el juego tanto individual y grupal, adaptados a la discapacidad intelectual.

De acuerdo a lo anterior las actividades adaptativas se realizan desde el trabajo cooperativo, donde se eligen unos monitores de clase, quienes realicen el registro de las dificultades, y avances de los procesos evidenciados en fotos y videos, donde mensualmente se encuentren para un conversatorio de seguimiento y proyección de las actividades pendientes o pertinentes para el mejoramiento.

Dentro de los procesos educativos es importante articular las diferentes áreas, además los saberes y conocimientos ancestrales, para estos ambientes de aprendizaje propuestos, donde el estudiante desarrolle de forma grupal textos descriptivos orales y/o escritos, e infografías de los procesos productivos que se llevan a cabo, incorporando escritura y pronunciación para el caso indígena, palabras en la lengua materna, el Kwe'sx yuwe propia del pueblo Nasa. Como, por ejemplo.

Maíz se escribe kutx y se pronuncia Kutx.

Plátano se escribe plad y se pronuncia pland.

Gallina se escribe atalx y se pronuncia atail.

Pollos de engorde se escribe atalx yupe y se pronuncia atail yupe.

Frijol se escribe us y se pronuncia us.

Docente se escribe kapiyasa y se lee kapiyasa.

Estudiante se escribe piyasa y se lee piyasa.

Otra de las actividades tradicionales que se propone desde los distintos espacios de aprendizaje es elaborar diferentes platos típicos y/o alimentos propios del territorio, donde sean los estudiantes quienes aprendan de la elaboración de estos alimentos, los aportes nutricionales, bajo la orientación de los sabedores ancestrales o los dinamizadores del comité de salud del resguardo, con el acompañamiento, aporte de productos y preparación de los alimentos por parte de las familias, implementando así la política de autonomía alimentaria, finalmente degustando las diferentes preparaciones en los encuentros comunitarios, y para el caso de la I.E.M que es una institución técnica en hotelería y turismo, se propone que los estudiantes desarrollen estas actividades para la preparación e innovación con los productos de la región y de esta forma promover el emprendimiento incluyendo a los estudiantes con discapacidad intelectual se prepara a los estudiantes dentro de ellos se encuentran:

Para el caso de población campesina en Fusagasugá: Desde los cultivos de frutas como el mango, la mandarina y la guanábana, se preparan helados, teniendo en cuenta que es una región de clima cálido, algunos de estos combinados en sabores y endulzados con Stevia debido a que su población es principalmente de la tercera edad. Enfocando algunos proyectos de vida, desde el emprendimiento.

Piquete de Gallina: Se cocina la gallina y luego se asa pasando por la braza, la cual se sirve con yuca, plátano, guacamole y ají.

Conejo al gratín: Es la preparación de conejo asado.

La vara: Embutido de cerdo asado de más de 50 cm de longitud.

Para el caso de la población indígena:

El mote: Se prepara con maíz amarillo o blanco, papa, frijol verde, cebolla, tomate, orégano, tomillo, color de raíz, y en ocasiones se le agrega pata de res o cerdo, carne de res, cerdo o pollo. Sal al gusto.

La cxawuaswa: es una bebida que se prepara con una variedad de maíz especial llamada capio de color blanco u oscura de consistencia muy blanda, solo se da en clima frío, el cual se muele o pulveriza y se cocina en agua, se toma sin azúcar en los diferentes rituales mayores

La cancharina: Es maíz amarillo tostado que se pulveriza o se muele, se consume solo con azúcar.

Caldo de curis: se trata de preparar un caldo con la carne de curis, sal al gusto, cebolla, tomate, orégano, tomillo, comino, se deja hervir bastante hasta reducir el caldo y se sirve tibio, es especial para combatir la desnutrición en los niños.

Caldo de chucha o zarigüeya: Se trata de preparar un caldo con la carne de la chuchca o zarigüeya, sal al gusto, cebolla, tomate, orégano, tomillo, comino, se deja hervir bastante hasta reducir el caldo y se sirve tibio, es especial para combatir las dolencias en las articulaciones y enfermedades respiratorias en las personas.

Cocimiento de caña de azúcar: se trata utilizar el tallo de la caña de azúcar, pelarlo, cortarlo en trozos, machacarlo (aplastarlo) y cocinarlo con suficiente agua hasta que hierva. se deja usa para endulzar bebidas.

Chicha de caña: Cocimiento del dulce de la caña y posteriormente fermentado.

Intención de aprendizaje: dentro de las actividades propuestas se pretende que los estudiantes con discapacidad intelectual, mediante la práctica, orientación, acompañamiento e interacción en los diferentes ambientes pedagógicos artísticos, desarrollen aprendizajes entre los cuales se encuentran:

Trabajo cooperativo por medio de mingas comunitarias.

Aprender a clasificar objetos, plantas y animales.

Se busca que el estudiante entienda el concepto de número desde comprender, contar y clasificar

Agrupar los objetos adecuadamente con la cantidad representada.

Desarrolla la memoria semántica de significados, entendimientos y otros conocimientos conceptuales, de siembra cosecha, producción limpia, fertilización, distancia de siembra, producción, partes de las plantas y de los animales, los ecosistemas, temperatura, tipos de suelo.

Conocer y determinar la orientación espacial desde la posición propia del cuerpo en relación al espacio, lateralidad y ubicación.

Reconocer información previamente aprendida a través de los sentidos: la vista, el oído, el olfato, el gusto o el tacto, en las actividades ejecutadas.

Interpretar, analizar, recordar y emplear la información sobre el mundo social. (cognición social)

Desarrollar el lenguaje con el uso de nuevas palabras para referirse a objetos, situaciones y acciones. (Aumento de vocabulario)

Resolver problemas, extraer conclusiones y aprender de manera consciente de los hechos, estableciendo conexiones causales y lógicas necesarias entre ellos. (Razonamiento)

Valorar los productos de la región, la vida y el cuidado del otro.

Lograr un desarrollo sostenible con las actividades de cultivos y cría de animales.

Incluir en los espacios escolares, los saberes ancestrales y tradiciones culturales.

Recursos y material de apoyo: los principales recursos materiales, económicos, didácticos y humanos para la implementación de la presente propuesta en el ambiente productivo son:

Espacios para los cultivos pequeños de 20 x 20 m, galpón para 10 gallinas, 10 pollos y cuyeras para 10 individuos, en propiedades de las familias, en caso de no contar con espacios en la institución.

Materas para siembra de algunas especies complementarias en caso de no tener los espacios.

Semillas nativas aportadas por las familias.

Fichas de registro a los procesos educativos.

Laminas ilustradas de plantas y animales, para identificar o colorear.

Palillos para trazar figuras, símbolos y signos numéricos en la tierra o arena.

Loterías con ilustraciones gráficas, figuras geométricas tangibles, plastilina, reproductores de audio-video, materiales reciclables como el cartón para elaborar manualidades, pinturas o temperas, materiales deportivos como balones, aros y conos

Libros y diccionarios ilustrados, y documentos digitales referentes a la actividad.

Aporte económico de los padres de familia, institución educativa y los sectores productivos de la región (rifas, bingos familiares, bazares y ventas de alimentos y bebidas)

Aportes de los saberes tradicionales de las familias de la comunidad y los conocimientos técnicos de los docentes.

Aporte de mano de obra de la comunidad educativa (mingas o trabajos en comunidad).

Mallas, aserrín, mangueras para el riego, alimento de los animales, aboniza, bebederos y comederos artesanales, elementos de aseo, medicamentos, biopesticidas o biopreparados.

Unidad 2: Ambientes de aprendizajes - espacio artístico

En este espacio de aprendizaje se pretende incorporar en el escenario educativo, las principales tradiciones culturales de la región donde se incorporen en los procesos de aprendizaje a los promotores artísticos del resguardo indígena o gestores en la comunidad campesina, quienes conocen y enseñan las diferentes expresiones artísticas, especialmente las tradicionales.

Actividades y procesos: Las familias o miembros de la comunidad participen activamente, orientando, acompañando a los estudiantes y docentes en el proceso de aprendizaje artístico de las danzas, manualidades como elaboración de bolsos y sombreros.

Realizar una solicitud al resguardo indígena de un promotor artístico o un gestor cultural a la secretaria de educación local y departamental en el caso de la comunidad

campesina, quien enseñe los diferentes cantos, danzas, el manejo y buen uso de los distintos instrumentos con los que cuenta la institución o propios de las regiones.

Realizar talleres de manualidades en costura, elaboración de bolsos, elementos de aseo, sombreros y artesanías con materiales de la región, donde se incluyan no solo a los estudiantes sino también a la comunidad en general, orientado por gestores, instructores (SENA), docentes, o sabedores ancestrales.

Incluir en los currículos escolares actividades artísticas donde se utilice la técnica del dibujo y la pintura para plasmar acciones cotidianas, objetos, símbolos tradicionales, mitos, leyendas, y el medio ambiente. Donde se incluya alternativas de obtención de pintura y productos de la región (semillas y raíces) con procedimientos artesanales. También implementar talleres de elaboración de vasijas de barro donde se plasmen los símbolos o dibujos del medio ambiente, con el objetivo de que los estudiantes de discapacidad intelectual vean en estas expresiones artísticas una opción de emprendimiento.

Conformar grupos artísticos como chirimias y grupos de danzas para ambientar las diferentes actividades institucionales o comunitarias (rituales) desde las tradiciones y la música.

Ilustración 3.

Conformación de chirimias escolares



Fuente: I.E.T.A el Cabildo 2022.

Conformación voluntaria de un grupo de danza, con niños y niñas indígenas seleccionados por el sabedor ancestral (Kiwe the) con la característica especial que presenten buena dentadura, para realizar rituales artísticos como la danza del despertar de las semillas, también se incluyen en los ensayos a los demás estudiantes, en la actividad final asisten y participan comunidades de las diferentes etnias, y grupos religiosos. La danza representa figuras como el caracol, la serpiente (significa fertilidad), el cóndor y el colibrí (significa confrontación entre la agilidad, fuerza, armonía y equilibrio).

Ilustración 4.

Danzas el despertar de las semillas



Fuente: I.E.T.A el Cabildo 2019.

La comunidad campesina se dinamiza de forma grupal, integrando a todos los estudiantes con la interpretación de la rumba criolla creada por Emilio Sierra Baquero, mediante los ritmos y danzas que se incluyen en los espacios artísticos escolares manifestados en la celebración y conmemoración de los cumpleaños de Fusagasugá, el reinado de la rumba criolla y el festival de intérpretes Emilio Sierra; en todos estos eventos participan grupos escolares y dentro de ellos lo estudiantes con discapacidad intelectual según sus aptitudes e intereses, todo esto permite que los ambientes de aprendizaje artísticos reafirme la identidad cultural.

En el escenario educativo se establece un espacio artístico donde se dispongan, instrumentos musicales, manualidades elaboradas por estudiantes y pinturas, donde todos los

estudiantes en especial los niños y niñas en condición de discapacidad intelectual, se les permita la interacción de acuerdo a sus intereses.

Creación de talleres para elaboración y reparación de instrumentos musicales de percusión y vientos, con materiales de la región y de reciclaje, orientado por los gestores o promotores artísticos, con el propósito de ofrecer otra opción de emprendimiento para los estudiantes.

Intención de aprendizaje: Dentro de las actividades propuestas se pretende que los estudiantes con discapacidad intelectual, mediante la práctica, orientación, acompañamiento e interacción en los diferentes ambientes pedagógicos artísticos, desarrollen aprendizajes entre los cuales se encuentran:

Ejecutan movimientos o elementos de danza, utilizando actividades lúdicas de forma individual o grupal. Permite al estudiante escuchar cualidades del sonido (altura, timbre, intensidad, duración), elementos del lenguaje musical y la representación de las distintas formas.

A través de las diferentes expresiones artísticas el estudiante expresa sensaciones, percepciones ideas, emociones, entre otras alternativas.

Atención, Relajación e Identificación.

Interpreta, analiza, recuerda y utiliza la información de las actividades prácticas y sobre el mundo social (cognición social).

Conoce nuevas palabras para referirse a objetos, situaciones y acciones. (Aumento de vocabulario)

Adquiere sentido de pertenencia por los productos y materiales de la región, la vida y el cuidado del otro.

Vivencia en los espacios escolares, los saberes ancestrales y tradiciones culturales.

A través de los distintos aprendizajes artísticos los estudiantes desarrollen aptitudes para el emprendimiento

Recursos y material de apoyo: Los principales recursos materiales, económicos, didácticos y humanos para la implementación de la presente propuesta en el ambiente artístico son:

Instrumentos de percusión de vientos, elaborados con materiales de la región y de reciclaje.

Cartulinas para el dibujo, pinturas a base de agua y aceite, pinceles, semillas como materia prima para la obtención de algunos colores

Arcillas, horno, materas para plasmar los dibujos.

Fichas de registro a las actividades y procesos educativos de los niños y niñas con discapacidad intelectual.

Aporte económico de los padres de familia, institución educativa y los sectores productivos de la región (rifas, bingos familiares, bazares y ventas de alimentos y bebidas)

Aportes de los saberes tradicionales de las familias, de la comunidad además de los conocimientos técnicos de los gestores artísticos y docentes.

Vestuario, reproductores de audio y video

4.8. Evaluación y seguimiento

Esta acción se aplica en los espacios de aprendizaje productivo y artístico, donde se caracteriza y se registra el avance de las conductas socio adaptativas que los educandos con discapacidad intelectual de las instituciones de estudio desarrollan de acuerdo a su nivel cognitivo. Para ello se aplica la siguiente ficha de evaluación (anexo F) al finalizar cada periodo teniendo en cuenta el porcentaje de las categorías y habilidades a evaluar como son:

Lenguaje, lectura y escritura, autocontrol, habilidades sociales interpersonales, responsabilidad, autoestima, credulidad, seguimiento de las normas, habilidades prácticas de comida, transferencia y movilidad, aseo, vestido, cuidado de la salud, manejo de dinero, uso del teléfono, y mantener los entornos seguros. Para el alcance de las intenciones educativas y planeamiento escolar, se diligencia la ficha de seguimiento al educando con discapacidad (anexo G). También se evalúa desde el acompañamiento y compromisos que realizan las familias en los procesos de enseñanza, aprendizaje y adaptación de las conductas con los educandos en condición de discapacidad intelectual, registrando las observaciones en la ficha de acompañamiento y compromisos. (Anexo H)

4.9. Responsables.

Comunidad educativa conformada por las familias, autoridades educativas, gestores artísticos, sabedores ancestrales (Kiwe the), instructores (SENA) y docentes desde preescolar hasta la media -técnica.

4.10. Beneficiarios

Inicialmente los estudiantes de discapacidad intelectual y demás estudiantes, los docentes de las dos instituciones de estudio y las familias e indirectamente todos los que deseen interactuar, indagar y profundizar en el tema.

Capítulo V. Resultados y Discusión

5.1 Caracterización de la diversidad en la escuela rural

Como respuesta al primer objetivo específico propuesto “Caracterizar las situaciones de diversidad que existen en las escuelas rurales, Institución Educativa Técnica Agropecuaria El Cabildo del municipio de Miranda Cauca y la Institución Educativa Municipal Luis Carlos Galán Sarmiento del municipio de Fusagasugá”, se aplicó una matriz de observación creada por los investigadores, basada en Muñoz, F. (1992), ya que según el autor “Ingresar al aula escolar ha permitido descubrir la trama de relaciones que se estructuran en su interior y las actuaciones diferenciadas de los sujetos docente y alumno en la producción del "acto educativo"(p. 84), lo que en el presente trabajo es fundamental para la descripción del contexto general y particular de las dos instituciones educativas y en específico las que rodean el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Desde el punto de vista de la presencia misma de los estudiantes y de su imagen, se observa la diversidad mediante las manifestaciones culturales visualizadas en sus prendas, expresiones y otras formas de identidad. A pesar de contar con una cultural genérica de las comunidades en estudio, se presenta en ellas la confluencia de estudiantes con características diversas, siendo así posible, que existan intercambio de saberes y por tanto de costumbres que hacen posible una multiculturalidad dentro de la escuela. Desde la visión de Skliar (2005) “diversidad siempre me ha parecido bio-diversidad, esto es, una forma liviana, ligera, descomprometida, de describir las culturas, las comunidades, las lenguas, los cuerpos, las sexualidades, las experiencias de ser otro, etc.” (p.13), las comunidades de El Cabildo y Luis Carlos Galán Sarmiento, no son ajenas a esta descripción del autor sobre la biodiversidad, en cuanto a que son el producto de la inclusión permanente de estudiantes provenientes de

diferentes contextos, que han logrado converger en la educación haciendo posible más puntos de encuentro que de divergencia.

Toda institución educativa requiere dentro de sus procesos de convivencia, independientemente de la diversidad que existe dentro de ellas, unas normas mínimas que son el producto de los aportes de todos los actores de la comunidad educativa; cuando se tiene un capital con una riqueza cultural tan variada como la que existe en las dos instituciones de estudio (indígenas, afrodescendientes, extranjeros, géneros, religiones, y de diferentes regiones del país), las perspectivas dentro de una participación democrática también se convierte en un elemento que fortalece las diferencias pero unifica los principios. “Los niveles de participación y los sujetos implicados en el proceso de elaboración de las normas institucionales dan cuenta de las voces habilitadas” (Litichever et al. 2008, p. 119). Los estudiantes participan de los cambios en el documento de las normas, por ello tienen voz y voto, fundamental para desarrollar sus competencias ciudadanas, a pesar de algunos desacuerdos entre los integrantes de la comunidad educativa, logrando sentirse partícipes de las decisiones y de esta forma adquieran sentido de pertenencia con la institución.

Las diversas formas de comunicación y participación de los estudiantes en el aula de clase, permiten la interacción activa y con ella una dinámica propia de cada aula, clase, asignatura y en general del proceso pedagógico. Entendiendo este espacio como multicultural donde confluyen diferentes culturas al respecto Skliar (2007) dice que “el multiculturalismo puede ser definido, simplemente, como la autorización para que los otros continúen siendo "esos otros" pero en un espacio de legalidad, de oficialidad, una convivencia "sin remedio"(p.7). Desde lo anterior podemos determinar que las escuelas presentan un ambiente de aula homogenizado por una cultura dominante, que excluye a las demás, donde la convivencia, y las expresiones de comunicación y participación prevalecen en los que sienten identidad con esa tradición cultural que promueve la institución. Como por ejemplo en la I.E

el Cabildo los niños con discapacidad intelectual están ubicados como todos los demás estudiantes, los docentes se dirigen a ellos en la misma forma que lo hacen con los demás.

En condiciones generales no se identifica una diferenciación entre los estudiantes por sus características particulares, pero en cuanto a la atención de estudiantes que presentan condición de discapacidad intelectual, se hace necesario individualizar algunas actividades con el fin de brindar una atención centrada en las necesidades educativas del estudiante, al respecto Ainscow & Echeita (2011) afirman “hablar de inclusión educativa, (...), es estar pendientes de la situación educativa del alumnado más vulnerable y, sin lugar a dudas también, los alumnos y alumnas considerados con discapacidad lo son, seguramente en mayor grado que otros” (p.30). Significaría entonces que realizar procesos de inclusión en el aula no implica dejar de lado las particularidades de los estudiantes.

Dentro de las observaciones realizadas, es de anotar un caso particular en la institución El cabildo, en uno de los casos de discapacidad intelectual en primaria, la docente opto por sentar a su lado al educando con discapacidad intelectual, así estar presta ante cualquier situación urgente, ya que para este educando su mundo es el juego, pero se torna agresivo por momentos; el manejo de la situación se hace un tanto difícil, y esto hace que se observen ciertas actitudes por parte de la docente ya que se dirige a todos los niños con voz fuerte, y les escribe bastantes actividades en el tablero además de entregarles talleres individuales en fotocopias para desarrollar. El educando con discapacidad no habla, pero se expresa con gestos, emite algunos sonidos (palabras), no presenta dificultad para movilizarse, y es muy particular el hecho de que sus compañeros le prestan mucha atención a las actividades que desarrolla el educando.

Este caso particular denota varias situaciones de los docentes en cuanto a la atención a la discapacidad intelectual. La generación de mucha ansiedad por la atención a estos niños,

preocupación frente al manejo mismo del grupo escolar a su cargo, actitudes de angustia manifestadas en gritos, trabajo excesivo para los estudiantes con el afán de tenerlos ocupados y afrontar nuevas estrategias que permitan esta atención a la diversidad; en palabras de Skliar (2007) “podríamos decir que por ese vaivén, que por esa tensión, se viven permanentes zozobras entre una actitud que se precia de ser hospitalaria pero que muchas veces acaba por ser hostil con la diferencia del otro” (p.12), lo que para el caso concreto analizado significa que los docentes desean atender a todos los estudiantes incluidos los de discapacidad intelectual, pero su afán de realizar una buena atención los lleva a extremos como atender más a estos niños que a los demás o por el contrario a individualizarlos demasiado; o en algunos casos como el demostrado, que su estrés los lleve a desesperarse en su accionar diario.

En la institución Luis Carlos Galán los estudiantes en general, tanto en primaria como en secundaria son participativos, y se evidencian acciones de orden y respeto, como el saludo diario al ingresar al aula, se realiza la oración, y quienes no son participes de la religión católica demuestran respeto con el silencio, de igual manera se les da la oportunidad para que hagan su oración de acuerdo al credo religioso que profesen; esto crea un vínculo de igualdad que se manifiesta en todas las actividades del aula, de igual forma los estudiantes con discapacidad, dentro de los ajustes razonables reconociendo algunos saberes ancestrales y la flexibilización del currículo, (logros, actividades y evaluación) que les permite participar de las actividades en homogeneidad de condiciones a sus compañeros; es de anotar que algunos docentes si tiene ciertas reservas con estos estudiantes y los tratan con mayor consideración, o no les permiten la participación.

Con relación a los contenidos y la evaluación, en la matriz de observación se enfocaron estos dos elementos desde la perspectiva de la inclusión, en palabras de Coll y Onrubia (2002) “la evaluación es un instrumento -quizás el más importante de todos- al servicio del ajuste de la ayuda educativa a todos y cada uno de los alumnos” (p. 11), es así que

al observar este aspecto, se encontraron hallazgos muy importantes que permiten el análisis del comportamiento de los docentes y estudiantes frente al acto evaluativo.

Tanto en el Cabildo como en Luis Carlos Galán, se realizan procesos pedagógicos de aula muy similares; los docentes de secundaria hacen una introducción de forma oral, muchas veces con presentación de videos, un conversatorio, y luego usan las guías elaboradas y entregadas con anterioridad, en ocasiones desarrollan trabajo grupal, explicaciones usando el tablero acrílico y según el tema llevan objetos tangibles o van a espacios abiertos, repiten el tema con actividades de profundización, mientras que en primaria les entrega talleres escritos en fotocopias, libros para leer, dictados y lectura de textos en el cuaderno. Realizan muchos ejercicios de comprensión lectora y se hace buen uso de las guías, libros o demás material con que cuentan las aulas. Desde lo pedagógico se está ante un modelo tradicional de educación con clases magistrales y evaluación sumativa. Este tipo de modelo no permite la atención a la diversidad de manera eficaz y efectiva, y no permite que ofrecer diversas estrategias de aprendizaje “necesarias para un desarrollo bio-psico-social adecuado” (Ainscow y Miles, 2008, p.32).

En la actualidad, la perspectiva en ambas instituciones frente al abordaje de los estudiantes con discapacidad se está enfocando en hacer partícipe del aprendizaje a todos los estudiantes de manera tal que no sea sesgadas las practicas educativas, por el contrario que se integren los estudiantes en todas las actividades diarias en el aula, al respecto Ainscow (2001) afirma:

Tal orientación lleva implícito un cambio paradigmático en el modo en que observamos las dificultades educativas. Tal cambio de percepción se basa en la idea de que los cambios metodológicos y organizativos para satisfacer las necesidades de

alumnos con dificultades pueden, en determinadas circunstancias, beneficiar a todos los alumnos. (p. 2)

Los cambios de mentalidad de los docentes son fundamentales, por esto al observar a los maestros de las dos instituciones, se evidencia que existen muchos que aún son reacios al cambio y la aceptación de trabajar con estudiantes en condición de discapacidad intelectual, por ello se hace necesario el apoyo de los orientadores, gestores culturales, artísticos, sabedores ancestrales y líderes comunitarios donde el docente realice acompañamiento de las diferentes actividades productivas y artísticas y de esta manera se apropie de los procesos formativos.

A pesar de que, especialmente en Luis Carlos Galán existen salas de informática para ser usadas por todos los docentes, en la realidad poco son agendadas para clase por la mayoría de maestros, lo que hace que sea un recurso subutilizado dada la importancia que tiene en las nuevas prácticas pedagógicas y en especial teniendo en cuenta la atención a la diversidad. Lo anterior se encuentra en contraposición a lo enunciado por Litichever, Machado, Núñez, Roldán, & Stagno (2008) “las nuevas mediaciones tecnológicas no sólo traen aparejada una transformación estructural en el conocimiento, sino también en los vínculos intersubjetivos que se suceden en la escuela y en las familias” (p. 111), de esta manera es visible la prioridad del uso de las tics en el aula para que los procesos de aprendizaje tengan una nueva dinámica, más si se habla de atención a la diversidad, ya que existen muchas plataforma y aplicaciones que pueden hacer más participativo dicho aprendizaje; esto es corroborado por Ainscow (2001) cuando afirma “Un elemento central de estos procesos orientados a promover contextos más amistosos y sustentadores en la sala de clases, es hacer un uso más eficiente de los recursos” (p.3), por esto es fundamental que los docentes utilicen el máximo de recursos para atender a todos sus estudiantes y en especial a los que pertenecen al grupo de discapacidad intelectual, para los docentes se hace más complejo implementar las Tics en el

aula de clase debido a que los territorios donde se presta el servicio primero deben superar algunas problemáticas del racionamiento del servicio de energía eléctrica y la conectividad.

La evaluación formativa es una herramienta pedagógica que cobra vigencia especialmente dentro de la perspectiva de la inclusión, de esta forma se logra identificar durante el proceso educativo; y es en ella donde se logra que todos los estudiantes generen y sean participes de su propio aprendizaje, fundamentado en sus aciertos y falencias. De acuerdo a Talanquer (2015):

Los docentes que promueven y facilitan el diálogo, que escuchan e interpretan de manera constante lo que dicen sus alumnos, y actúan de manera reflexiva con base en la evidencia disponible se encuentran en una mejor posición para ayudar a los alumnos a alcanzar los objetivos de aprendizaje deseados. (p 179)

La evaluación en las dos instituciones no es totalmente formativa, se evalúa de forma cualitativa (Luis Carlos Galán) o cuantitativas (El Cabildo), por los trabajos, previas, pruebas, participación en clase entre otras, pero no se retroalimenta en la mayoría de los casos, ni se hace con el fin de evidenciar aprendizajes inmediatos. Aun así, algunos docentes aplican estrategias de trabajo en clase que hacen parte de sus prácticas pedagógicas (talleres, laboratorios, exposiciones, trabajos en grupo), y las convierten en oportunidades de evaluar al educando. Estos resultados no son utilizados en la mayoría de los docentes para retroalimentar los contenidos y fortalecer las competencias que los estudiantes hayan logrado.

En las dos instituciones las formas de participación de los estudiantes son también muy similares, suelen conversar bastante entre ellos, pero de igual manera son participativos; esto es aprovechado para crear conversatorios en actividades grupales y así potenciar lo que fuera una falencia en principio; en primaria los docentes suelen hablarles a los educandos con tono de voz fuerte, les pide la lectura de textos en fotocopias, libros o plasmado en el tablero.

El uso de la palabra se recalca sea levantando la mano, pero muchos estudiantes en su afán de ser escuchados no respetan esta norma, sin embargo, la participación de los estudiantes en clase es masiva. Dentro de los términos de inclusión, se habla de participación del estudiante, que según Ainscow (2004) “se relaciona con la calidad de las experiencias vividas y, por lo tanto, se debe contar con las opiniones de los propios alumnos”. Esta participación en términos del aula rural hace relación a que se abran las posibilidades para que todos los estudiantes, aun quienes son más retraídos, independiente de sus características de discapacidad, tengan la oportunidad de hacer parte del aprendizaje.

La participación de los estudiantes se visualizó desde la perspectiva de la inclusión teniendo en cuenta los principios de Albornoz, Silva y López (2015), quienes afirman al respecto que “La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales del centro a la hora de atender a la diversidad de su alumnado” (p. 20), de esta manera dentro de las instituciones en estudio existe alta participación de los estudiantes, pero aún se hace necesario fortalecer estos procesos en especial con los estudiantes de discapacidad.

5.2. Percepción de docentes sobre la atención de estudiantes con necesidades especiales.

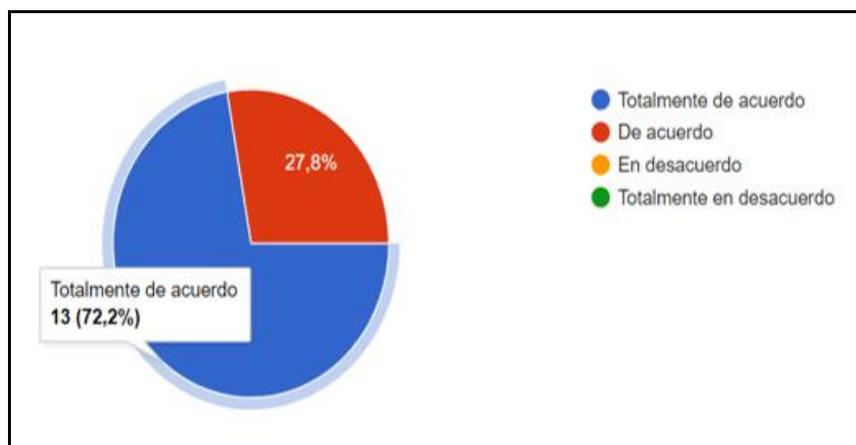
Con relación al segundo objetivo en estudio: Identificar la percepción que tienen de la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, los y las docentes, orientador(a) y docentes de apoyo de las escuelas rurales.

La encuesta realizada a los docentes tuvo como objetivo observar la percepción que estos tiene frente a la inclusión en el aula y en las instituciones El Cabildo y Luis Carlos Galán Sarmiento de los estudiantes con discapacidad intelectual, demostrando los siguientes resultados:

En el ítem: La inclusión favorece las interacciones entre los estudiantes, como se evidencia en la ilustración 5, el 72,2% está totalmente de acuerdo, frente a un porcentaje de 27,8% de acuerdo, lo que significa que los docentes consideran muy pertinente el favorecer los procesos de inclusión en sus aulas.

Ilustración 5.

Favorabilidad de la inclusión en la interacción de los estudiantes.



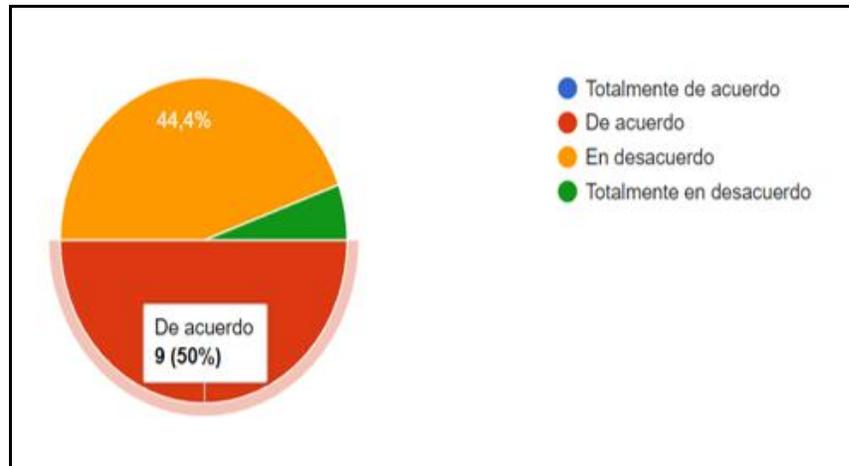
Fuente: Creación de los autores.

Los docentes a pesar de tener algunas dificultades con la atención a los estudiantes de discapacidad, aceptan el hecho de tenerlos en sus aulas, a pesar de la carencia de elementos y estrategias para dicha atención, quienes aún no aceptan culpan al Estado por el abandono, en especial por su falta de capacitación sobre inclusión.

En el segundo enunciado: Al incluir un estudiante con NNE en el aula es necesario un tutor especializado, los docentes respondieron en un 50% que están totalmente de acuerdo, un 44,4% en desacuerdo y un 5,6% totalmente en desacuerdo, como se demuestra en la ilustración 6. Lo anterior permite establecer que, aunque la mayoría (94,4%) de los maestros manifiestan la necesidad de un tutor especializado, también existen algunos que no lo ven como un requerimiento para atender a los estudiantes con NNE en el aula.

Ilustración 6.

Necesidad de un tutor especializado en el aula para la atención de estudiantes con discapacidad intelectual.



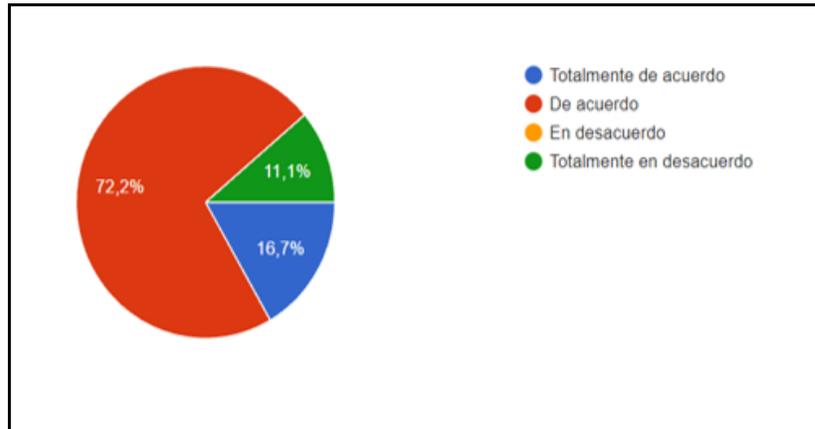
Fuente: Creación de los autores

Para los docentes el tener un tutor en el aula es una situación que puede facilitar el trabajo con los estudiantes de discapacidad, por ello no es una gran mayoría quien está de acuerdo, manifiestan que estar a la par realizando el trabajo escolar con otra persona puede generar distracciones y posibles inconformismos en los estudiantes, pero por otra parte manifiestan también que esto implicaría doble trabajo para el docente.

En el ítem número tres: Sus planeaciones tienen lineamientos inclusivos. Como se observa en la ilustración 7 las respuestas fueron del 72,2% de acuerdo, 16,7% totalmente de acuerdo y 11,1% en total desacuerdo. Significa esto que un alto porcentaje tiene dentro de sus planeaciones parámetros de inclusión, ya que es el porcentaje que está totalmente de acuerdo. Es particular observar que un bajo porcentaje, pero significativo (11,1%) no tenga dentro de sus planeaciones lineamientos inclusivos.

Ilustración 7.

Planeaciones con lineamientos inclusivos.



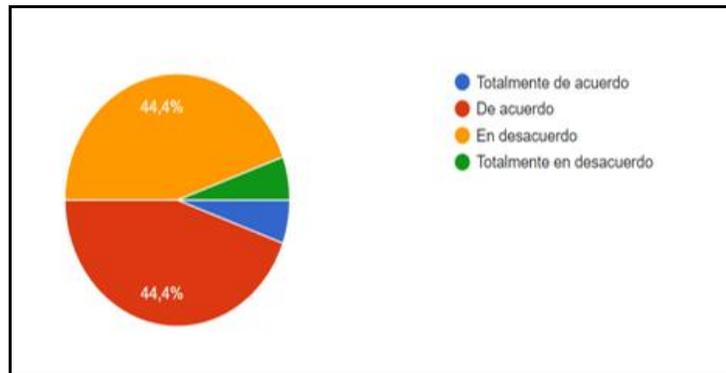
Fuente: Creación de los autores.

Si bien los docentes cuando realizan sus mallas curriculares y planeaciones intentan proyectar actividades para los estudiantes con discapacidad, esto les implica mayor trabajo por lo que generalmente adaptan las ya existentes para estos educandos, pero disminuyendo el número de actividades y en ocasiones limitándolas a dibujos y textos cortos.

En cuanto al cuarto enunciado: Ha recibido suficiente capacitación sobre inclusión. En la ilustración 8 se presenta que el 44,4% está de acuerdo y otra cifra igual está en desacuerdo, lo que es muy especial, ya que además hay un porcentaje de 5,5% de total desacuerdo y la misma cifra para totalmente de acuerdo.

Ilustración 8

Capacitación sobre inclusión.



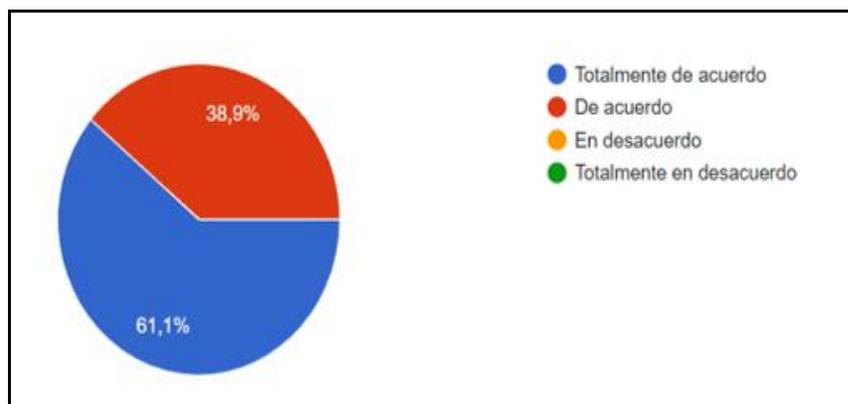
Fuente: Creación de los autores

Para el caso de la institución educativa el cabildo, en comparación con el Luis Carlos Galán, en la primera los docentes han recibido menos capacitación con relación a la inclusión; para la segunda por ser municipio certificado, se tiene programas que son monitoreados por el Min Educación constantemente, lo que implica que se haga una mayor capacitación y seguimiento a los procesos, de hecho, hay docentes de apoyo para discapacidad en la institución en forma constante.

En el siguiente ítem: Recibe con aceptación en su aula a los estudiantes con discapacidad. El 61,1% de los docentes están totalmente de acuerdo, y el 38,9% de acuerdo, esto se evidencia en la ilustración 9, y de ello se deduce que hay muy buena aceptación de la diversidad en el aula.

Ilustración 9.

Aceptación de los educandos con discapacidad en el aula.



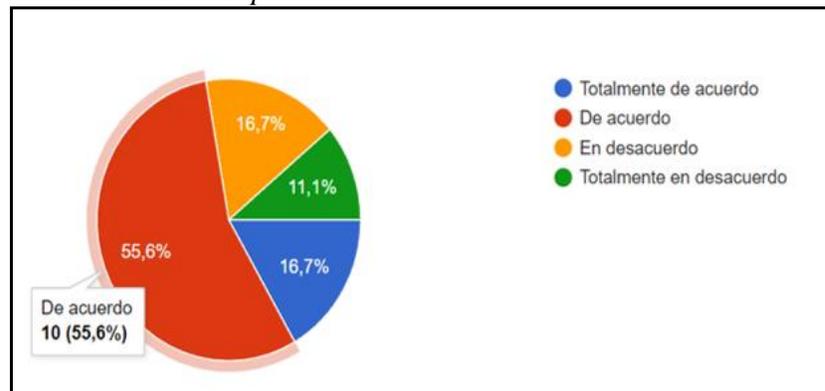
Fuente: Creación de los autores.

Dada la calidad humana y la ética de los docentes, ellos aceptan con afecto a los estudiantes de discapacidad, pero dista mucho de que esto sea suficiente para poder hacer una atención asertiva y de calidad a los mismos. Manifiestan los docentes que ellos no pueden hacer buenas prácticas con los estudiantes de discapacidad porque hace falta que les den estrategias de aprendizaje concretas con ellos.

En la ilustración 10, se presentan las respuestas acerca del ítem: La institución cuenta con el suficiente apoyo para la discapacidad. El 55,6% están de acuerdo, un 16,7% están totalmente de acuerdo, un porcentaje igual está en desacuerdo y solo el 11,1% está en total desacuerdo. En términos generales se evidencia en las instituciones el apoyo para los estudiantes de discapacidad.

Ilustración 10.

Apoyo a los estudiantes con discapacidad



Fuente: Creación de los autores

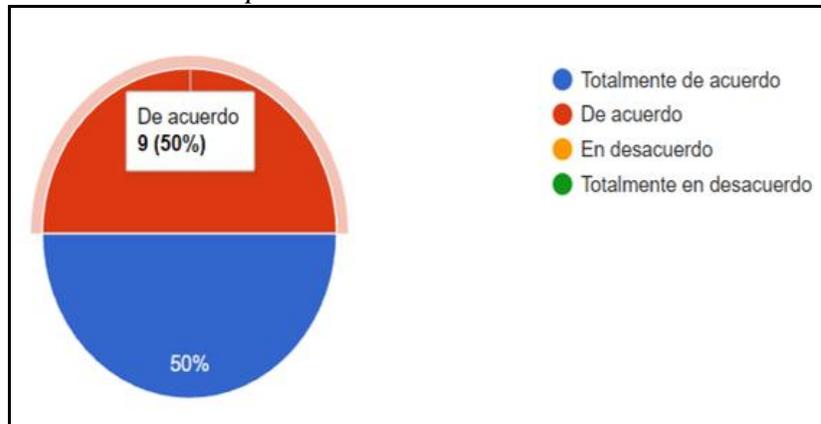
Como se mencionó en el ítem anterior la institución Luis Carlos Galán si cuenta con personal de apoyo en forma constante, mientras que El Cabildo, muy esporádicamente es visitada por un equipo interdisciplinario, por ende, se siente en completo abandono con respecto al tema.

En cuanto al ítem: Los directivos de la institución apoyan la inclusión. En la ilustración 11 se muestra el comportamiento de las respuestas, estas se dividieron al 50% para

totalmente de acuerdo y de acuerdo, esto deja ver que existe mucho apoyo a la discapacidad en las dos instituciones.

Ilustración 11.

Apoyo de los directivos a la discapacidad.



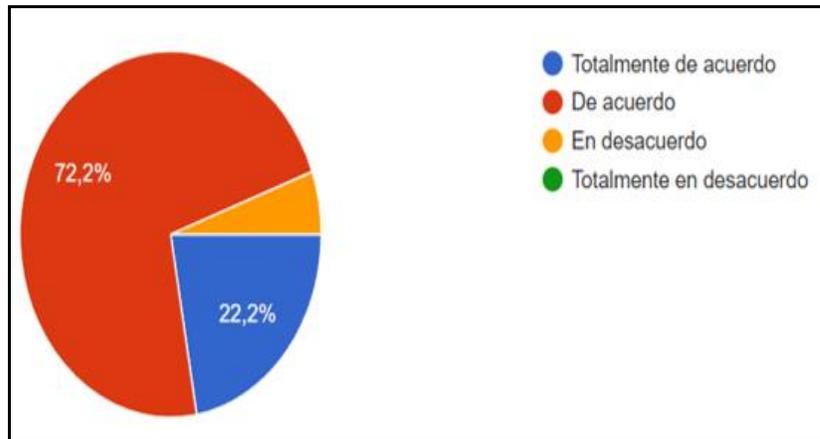
Fuente: Creación de los autores.

Las directivas de las instituciones realizan las gestiones necesarias para que exista el apoyo a los docentes en la atención a los estudiantes con discapacidad, pero quienes realmente direccionan esta son las secretarías de educación respectivas, nuevamente se evidencia que la institución Luis Carlos Galán por ser municipio certificado esta más privilegiada por las políticas del Estado, pero de igual forma es vigilada para que se cumplan las mismas.

En el siguiente ítem: Reconoce y comprende la discapacidad intelectual en sus estudiantes. La ilustración 12 muestra que el 72,2% están de acuerdo y el 22,2% totalmente de acuerdo, mientras que 5,6% está en desacuerdo. Estos resultados evidencian que existe reconocimiento por parte de los docentes acerca de la discapacidad intelectual,

Ilustración 12.

Reconocimiento y comprensión de la discapacidad intelectual por parte de los docentes.



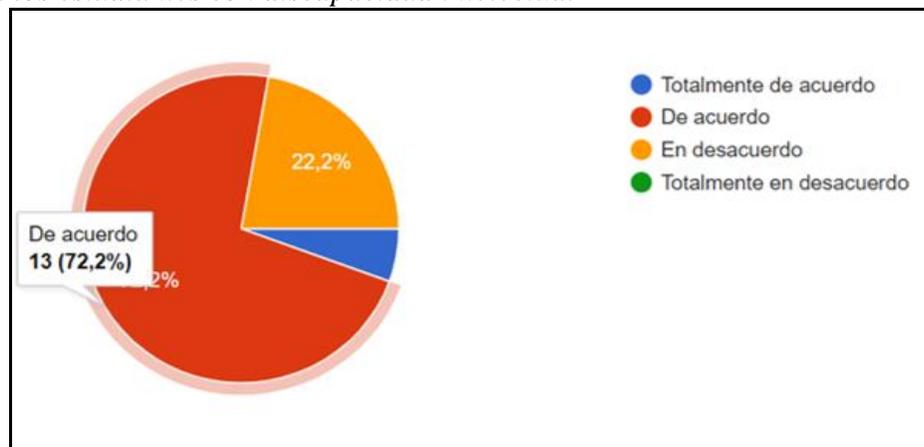
Fuente: Creación de los autores

Dadas la preparación profesional de los docentes, que en una gran mayoría tienen posgrados, estos pueden identificar los rasgos generales de la discapacidad en especial de la intelectual, pero no así la atención o las estrategias que se le deben dar a la misma.

En el ítem: Sabe atender a estudiantes con discapacidad intelectual. El 72,2% está de acuerdo, y el 22,2% en desacuerdo, el 5,6% en totalmente de acuerdo. Lo anterior se demuestra en la ilustración 13, y se deduce que gran parte de los docentes saben atender la discapacidad intelectual.

Ilustración 13.

Atención a los estudiantes con discapacidad intelectual



Fuente: Creación de los autores

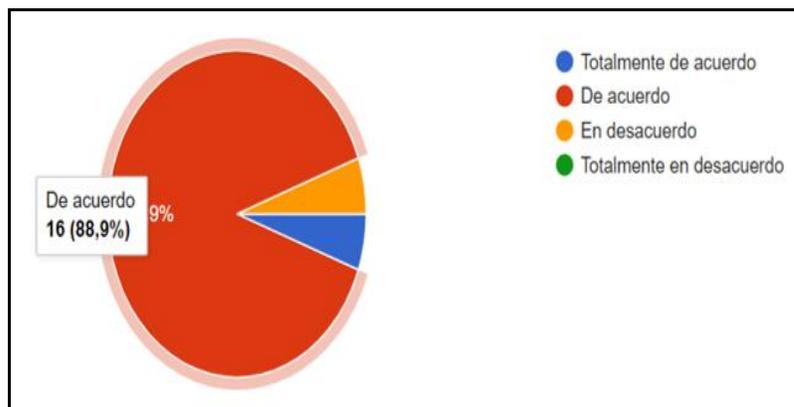
Los docentes hacen la atención a estudiantes con discapacidad guiados por las docentes de apoyo en el caso de Luis Carlos Galán, elaborar los PIAR y hacen ajustes para

dichos estudiantes, aunque algunos son reacios a realizar estas actividades porque las consideran trabajo adicional al normal, en la institución El Cabildo atienden a los estudiantes guiados por algunos ajustes que se dejaron en un estudio hecho anteriormente y en los conocimientos pedagógicos que tienen.

En el siguiente ítem: Tiene en sus prácticas estrategias de enseñanza y evaluación para estudiantes con discapacidad. El 88,9% está de acuerdo, mientras que un 5% está totalmente de acuerdo y un porcentaje igual está en desacuerdo. Frente a este aspecto se evidencia que la mayoría de los docentes realizan estrategias para enseñanza y evaluación para los estudiantes de discapacidad, como se muestra en la ilustración 14.

Ilustración 14.

Prácticas de enseñanza y evaluación para los estudiantes de discapacidad por parte de los docentes.



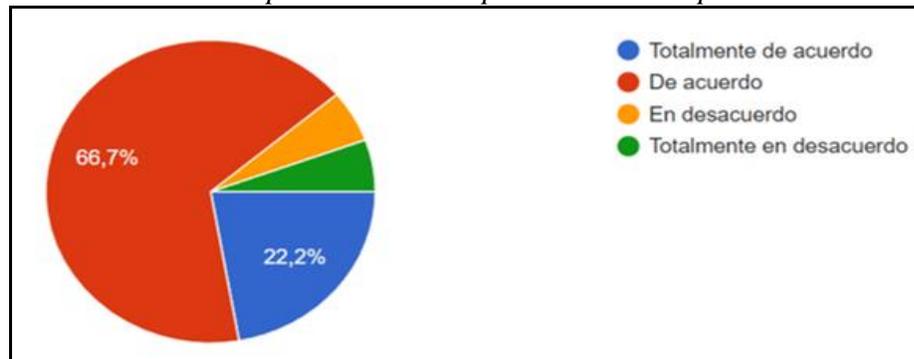
Fuente: Creación de los autores.

Las estrategias formuladas en los PIAR se siguen para la atención a los estudiantes con discapacidad, ellas son concertadas con los docentes y adecuadas a los contextos de los niños y jóvenes, pero en ocasiones no se pueden llevar a cabo con efectividad por el tiempo y el diario vivir en la escuela, en el caso de El Cabildo, al ser multigrado en algunas aulas donde hay estudiantes con discapacidad, esto dificulta la labor diaria con esta población.

En el ítem: Prepara a los y las demás estudiantes para recibir en el aula a un estudiante con discapacidad intelectual. Como se muestra en la ilustración 15, el 66,7% está de acuerdo, el 22,2% totalmente de acuerdo, y solo el 5,5% está en desacuerdo y un porcentaje igual totalmente en desacuerdo. Lo anterior significa que los docentes en su mayoría preparan a los estudiantes para recibir otros en condición de discapacidad.

Ilustración 15

Preparación de los estudiantes para recibir compañeros de discapacidad



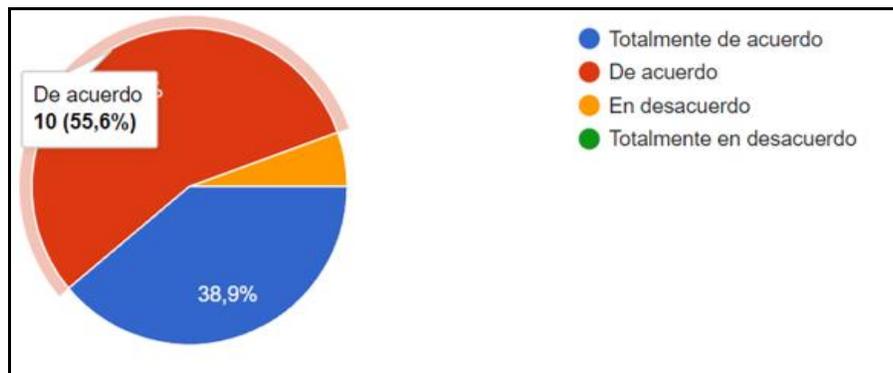
Fuente: Creación de los autores.

En las dos instituciones se tiene una población con una muy buena calidad humana, lo que coadyuva a que cuando lleguen estudiantes con discapacidad, sean aceptados y acogidos por los compañeros, cuando se presentan dificultades en la convivencia, se hace especial énfasis en la convivencia desde la diversidad, lo que no solamente ayuda a esta acogida, sino que además crea también sensibilización con relación a todos los demás compañeros.

En el último ítem: Usted como docente se prepara para incluir un niño; niña como sujeto de derechos, La ilustración 16 demuestra que el 55,6% está de acuerdo, el 38,9% está totalmente de acuerdo, lo que deja un 5,5% en desacuerdo, con esto se evidencia en la figura 12, que el 94,5% de los docentes incluyen a los niños y niñas como sujetos de derechos.

Ilustración 16.

Inclusión de los niños y niñas como sujetos de derechos



Fuente: Creación de los autores.

Desde la ética profesional y las nuevas prácticas docentes, se visualiza al estudiante como sujeto de derechos desde todos los ámbitos, es así que los docentes consideran que todos los estudiantes merecen y tienen derecho a la educación, y aceptan la diferencia en sus aulas. Esta conceptualización frente al tema permite la inclusión de todo tipo de educandos entre ellos los de discapacidad.

5.3. Percepción de directivos y docentes de apoyo frente a la inclusión y discapacidad intelectual

De otra parte, con relación a las entrevistas que se realizaron a los directivos y docentes de apoyo, se encontraron las siguientes respuestas:

Se aplica la entrevista a profundidad a la rectora y al docente de apoyo pedagógico de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria el Cabildo y se entrevistó a la orientadora y la docente de apoyo para inclusión de la Institución Educativa Municipal Luis Carlos Galán Sarmiento.

Frente al planteamiento sobre sus conocimientos en inclusión y discapacidad intelectual, las primeras dos funcionarias mencionadas manifiestan una conceptualización desde lo postulado en el nivel nacional con la guía 12 del Ministerio de Educación Nacional, y la necesidad de atenderlos en el espacio escolar, situación que antes no se daba, porque se

contaba con aulas e instituciones para educación especial, ambas coinciden en definir la discapacidad intelectual en dos sentidos, no solo desde lo físico y mental, lo contextualizan desde los espacios ganados desde el sistema educativo indígena propio con enfoque diferencial para pueblos indígenas, fundamentando la discapacidad desde la dimensión espiritual, con sus habilidades y dones brindados por la naturaleza según la cosmogonía de cada pueblo, niños y niñas en cuerpo de caciques. También toman la conceptualización occidental (MinEducación): las personas no tienen la capacidad de aprender en los ritmos esperados, son limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y conductas adaptativas desde su autonomía e independencia.

Por su parte en la segunda institución la orientadora manifiesta que desde su experiencia de 26 años en ella, ha aprendido mucho acerca del tema, en especial porque en los últimos años se han logrado más avances en la atención a los estudiantes con discapacidad; para la docente de apoyo, a pesar que este año está desarrollando su labor desde la Secretaría de Educación, como educadora especial, ha desarrollado su labor desde el ámbito de la atención a la diversidad y en especial en la institución, apoyando totalmente los procesos de inclusión, las dos funcionarias coinciden en reconocer la discapacidad y sus características en líneas generales y particularmente en la institución.

Desde estas interpretaciones manifiestan las acciones realizadas en la institución educativa: Se aprovecha el apoyo pedagógico especializado (docente de apoyo, orientadores de aula) que envía la secretaria de Educación del Cauca, según los reportes del sistema nacional de matrícula, siempre llegan faltando pocos meses para finalizar el año lectivo. Por esta razón los docentes consultan fuentes como internet o experiencias de pares en otras instituciones para implementar acciones pedagógicas pensando en responder a esta necesidad. Además, mantienen un canal de comunicación cercana y permanente con las familias de los niños y niñas con discapacidad intelectual.

En la IEM Luis Carlos Galán Sarmiento de Fusagasugá según las respuestas de las entrevistadas, se ha desarrollado el proceso de atención a los NNA con discapacidad de manera oportuna, y además se han capacitado a los docentes no solo en todo lo pertinentes a dicha atención, sino que además se les acompaña en la elaboración de los PIAR, los ajustes a las guías y evaluaciones a esta población. La principal amenaza está en que los docentes demuestran rechazo al trabajo con esta población porque la sienten como más trabajo dentro y fuera del aula.

Las instituciones educativas que están ubicadas en territorios indígenas están en la redimensión del proceso educativo comunitario (PEC), implicando revisar fundamentos, garantizar derechos, la educación debe responder a las necesidades de los educandos, cada niño es diferente por ende no deben ser tratados por igual en sus ritmos de aprendizajes, por lo cual se está desarrollando una línea de investigación para los niños y niñas en condición de cuerpos de caciques (personas con habilidades y dones, que bajo la orientación espiritual del médico tradicional(kiwe the)y según calendario lunar y solar en que nacieron se hace una caracterización y así mismo unas acciones desde las prácticas culturales para continuar su desarrollo en todos los aspectos).

En la institución El Cabildo, se realizan reflexiones y sensibilización con docentes en temas de garantizar derechos educativos a los educandos, así mismo es está iniciando con la construcción o actualización colectiva de los planes individuales de ajustes razonables para lo cual se gestiona recursos económicos para incentivar la formación de los docentes ofreciéndoles cursos cortos pero significativos. Se denota mucha voluntad de los profes para asumir estos desafíos.

En esta misma institución, el ambiente escolar es ganancioso la vinculación de los niños con discapacidad, se destacan el espíritu comunitario tan importante en el pueblo

indígena nasa con trabajo cooperativo: los educandos se preocupan por colaborarles a los niños con discapacidades, les explican las actividades, están pendientes por si necesitan algo, son sensibles ante esta condición de sus compañeros. En la institución de Fusagasugá, por el contrario, el proceso ha sido muy difícil, debido a la renuencia de los docentes en dicha atención, en general han puesto muchas barreras, y no se sensibilizan ante la situación de estos chicos, aunque no es la generalidad, si en su mayoría realizan el proceso de inclusión, por cumplirla.

Se encuentran similitudes frente a la participación de las familias en el proceso de inclusión, ya que esta participación activa de las familias es primordial, no es trabajo de la institución solamente, así lo manifiestan las entrevistadas, para lo cual se hace caracterización con la aplicación de un test sobre el apoyo que se da desde el hogar, muchas de las familias ni cuentan con recursos económicos para llegar hasta las instituciones prestadores de salud, por lo cual muchas veces dejan sin terminar los trámites para acceder a la atención especializada que requieren los casos de los niños con discapacidad, además que estas IPS su atención es deficiente cuando se trata de nivel dos y tres, dan unos plazos muy largos para sus atenciones, esto hace que las familias desistan. Cuando se logran estas atenciones especializadas el trabajo mancomunado con el docente es mucho más fácil. Más sin embargo se hace la atención bajo los lineamientos del Ministerio de Educación, y las secretarías de educación, dentro de las situaciones particulares de cada institución y en cooperación con las entidades de salud, pero falta mucho trabajo en equipo, entre familia y colegio, para lograr una buena atención, en especial coordinada y orientada hacia una relación de apoyo para posibilitar avances en los estudiantes.

En la institución el Cabildo, los educandos con discapacidades llegan motivados en aprender, son los que menos faltan a clases, los docentes manifiestan disposición a pesar de desconocer mucho sobre el tema, sin embargo, están actualizando y construyendo en colectivo

los planes individuales de ajustes razonables. Las familias están presentando buena disposición para continuar con el proceso de atención especializado desde la atención que ofrecen las instituciones prestadoras de salud y desde la orientación espiritual del médico tradicional (kiwe the), se desarrollan actividades con los educandos con discapacidades desde el trabajo en el tul (finca) y las artesanías propias siguiendo lineamientos del sistema educativo indígena propio (SEIP). Aunque se presentan debilidades como: la línea de investigación en este proceso educativo de niños y niñas en cuerpo de cacique es lento. Las familias se les olvida el seguimiento constante de sus hijos, piensan que por el hecho de sus hijos e hijas están grandes no necesitan de atención desde los diferentes estamentos. Los recursos económicos para realizar el acompañamiento desde la medicina propia son escasos. Es necesario seguir construyendo los planes individuales de ajuste razonables desde los lineamientos del sistema educativo indígena propio para alcanzar una mejor atención frente a estas situaciones.

En la institución educativa Luis Carlos Galán se propone a futuro desde las directivas, trabajar a la sensibilización con los docentes frente a la discapacidad, ya que no existe una actitud positiva hacia este trabajo, por ello no se han logrado los resultados esperados para que exista una verdadera inclusión. Se observa también en las respuestas que, por ser un sector rural, hay imaginarios frente a la discapacidad, es decir existen muchos mitos acerca del origen, la atención y el cuidado de los niños y niñas con discapacidad.

5.4 Análisis de las bases teóricas a la luz de la realidad de las instituciones rurales

Para dar respuesta al tercer objetivo y evidenciar el trabajo realizado actualmente dentro del aula con los estudiantes de discapacidad, se realizaron visitas a las mismas por parte de los investigadores y registrando en diarios de campo lo observado en las prácticas cotidianas de los docentes, ya que como lo afirma Freire (2004):

Nos convoca a pensar acerca de lo que los maestros deben saber y de lo que deben hacer en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje sobre todo cuando el énfasis está puesto en educar para lograr la igualdad, la transformación y la inclusión de todos los individuos en la sociedad. (p.2)

De acuerdo a lo anterior fue necesario la observación y el registro de esas prácticas en el aula en cuanto a la atención de educandos y en este caso en condición de discapacidad intelectual a los docentes que los atienden en varias visitas.

En el diario de campo como se muestra en el anexo C, tiene algunos aspectos de forma, necesarios para su ubicación temporo -espacial y contextualizar la observación (Fecha, lugar, objetivo, observador, grado), pero la parte fundamental es la descripción y el análisis de lo observado, por esta razón estos dos elementos se tomaron como eje de los resultados encontrados en este instrumento.

Los estudiantes observados pertenecen a diferentes edades y grados de escolaridad, por esto la descripción se hizo por rangos dentro de estos aspectos:

En el rango de los 5 a los 8 años de edad, es decir en los grados transición a segundo grado, particularmente, son niños activos con muy buena relación con sus compañeros, afectivos y gustan de jugar; tiene dificultades para seguir órdenes y sus actividades se centran más en el dibujo y en el juego, en algunos casos son retraídos, pero poco a poco se van integrando con sus compañeros en las actividades. De acuerdo a lo anterior los estudiantes de discapacidad intelectual tienen habilidades básicas las cuales pueden ser trabajadas en el aula en actividades propias de su grupo de edad, sin que esto afecte en gran proporción el desarrollo de las clases, a excepción de situaciones que son comportamentales propias de su situación particular.

En el rango de 8 a 11 años, correspondientes a los grados 3 a sexto grado, estos estudiantes tienen características disímiles. Son bastante retraídos y temerosos de participar en actividades de grupo, pero sus actividades individuales las desarrollan con disciplina y las finalizan a pesar de distractores; contrariamente en otros casos de discapacidad intelectual no realizan las actividades ni las completan, pero son muy sociables al punto de distraer a sus compañeros por lo cual los docentes deben llamarles la atención constantemente e inclusive deben salir detrás de ellos porque quieren es jugar en el patio de recreo.

En el rango de los 12 a los 16 años, de grados sexto a décimo, los casos de discapacidad intelectual, han desarrollado, tal vez por las prácticas más continuas la capacidad de trabajo individual regulado y en grupo de tipo participativo, los compañeros son más receptivos frente a estos estudiantes y les colaboran para que desarrollen las actividades; se observa mayor empatía y trabajo por parte de los docentes con los educandos.

En cuanto a las prácticas de aprendizaje, los docentes llevan actividades anexas con relación a los demás estudiantes en la mayoría de los casos; aunque en otras oportunidades los involucran en las actividades que llevan programadas para toda su clase. Cuando les colocan un trabajo diferente suelen dejarlos a un lado para que lo elaboren los niños de discapacidad mientras les explica la clase a los demás, en ocasiones les suministran juegos o les permiten salir del aula para que hagan una pausa y regresen. No se observan prácticas educativas que sean incluyentes, es decir que sean diseñadas para todos en el mismo tiempo y espacio, solo en muy pocos casos.

Las actividades que más agradan a los estudiantes con discapacidad intelectual son el dibujo y el juego, razón por la cual es en estos espacios y actividades donde los docentes los involucran, pareciera que existiese una tendencia general a menospreciar las capacidades de estos educandos, inclusive les dicen expresiones, como: “Esto no lo hagas, ya te coloco algo

que tu si puedes hacer”, “quédate ahí mientras los niños terminan” o “cuando sea actividad de dibujo si le haces”, entre muchas otras.

Partiendo de la observación hecha por los investigadores, se determinan varios aspectos; en primer lugar, la actitud de los docentes frente a los estudiantes con discapacidad intelectual, si bien los docentes tienen claro que por norma estos estudiantes deben estar en el aula regular, y dentro de sus principios éticos y profesionales aceptan a estos menores; también es cierto que su disposición para recibirlos está enmarcada en la desconfianza, el temor y el miedo de afrontar este reto. Son cariñosos con todos los estudiantes y en momentos se nota cierta preferencia por estos menores, ya que les manifiestan especial atención o consideración por ellos en el momento de revisar sus trabajos o comportamientos.

Por todo lo anterior se hace necesario contar con un diagnóstico exploratorio por parte del docente para conocer las situaciones e individualidades de los educandos, de lo contrario esto se convierte en una barrera para el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. “La recogida y trabajo con las pruebas dentro de una escuela proporciona un medio para que afloren premisas asumidas que pueden ser la causa de las barreras que algunos aprendices experimentan” (Ainscow, 2005, p. 12), este desconocimiento origina especulaciones y posibles ideas equivocadas acerca del manejo y abordaje de estos niños y jóvenes, que los docentes adopten y por tanto se dificulten más las prácticas pedagógicas con los mismos.

Ahora bien, desde las prácticas de enseñanza aprendizaje, los docentes preparan sus clases, pero es evidente que no saben exactamente qué actividad concreta le pueden colocar al estudiante de discapacidad, y como involucrarlo en las actividades grupales sin hacerlo sentir diferente. Todo lo anterior se demuestra en que los docentes no se sienten preparados para afrontar este nuevo ejercicio de su labor, como lo afirma Pareja (2019):

Los docentes actualmente y debido a su poca preparación en el tema de la inclusión en las aulas educativas, actúan de manera intuitiva, siguiendo sus instintos y generando de manera empírica procedimientos y métodos de aprendizaje para cada alumno, ellos con su vocación han llevado al límite de la personalización la educación para estos alumnos, y según sus experiencias positivas han logrado muy buenos resultados en los alumnos que les asignan con algún tipo de discapacidad cognitiva. (p. 53)

Lo anterior corrobora lo observado en el presente estudio, los docentes se veían temerosos frente a qué hacer con los estudiantes con discapacidad intelectual, se notó que tratan de preparar sus clases teniendo en cuenta a estos educandos, pero realmente no hay nada novedoso en este trabajo, solo es una variante del que hacen regularmente y disminuyen el número de actividades o les dejan hacer las que ellos quieran, y esto no es una determinante de trabajo programado, es lo que en el momento se presenta.

Un último aspecto es la situación comportamental de los niños (as) y adolescentes es el manejo que el maestro hace para enseñar, formar y corregir los comportamientos de estos menores, ya que deben ser partícipes de las acciones educativas, pero bajo condiciones igualitarias, desde sus propios comportamientos. “la responsabilidad moral de garantizar que los grupos estadísticamente en situación de mayor riesgo sean cuidadosamente monitoreados y que, donde se estime necesario, se tomen medidas para asegurar su presencia, participación y logros en el sistema educativo” (Ainscow, 2004, p. 13). Lo anterior significa que se observó cómo se hace énfasis en la participación de todos los estudiantes, pero bajo normas que de igual forma rigen para cada uno de ellos.

Cuando existió retraimiento se denotó cierta tranquilidad en el docente porque no requiere de estar corrigiendo comportamientos, por esto se visualizó, que los docentes prefieren dejar a los estudiantes en esta condición por lo menos la mayor parte del tiempo;

pero cuando tiene ansiedad o quieren participar constantemente, los docentes optan por no cederles la palabra o por permitir que participen continuamente, creando indisposición en sus compañeros. Por momentos se salió de control la situación y hubo algunos momentos caóticos que hicieron desesperar a los docentes, el control del grupo se complicó cuando estos menores no acataron normas y pretendían salir o se salieron del salón de clases o de la actividad que se está realizando. Al respecto Díaz (2018) afirma:

Los docentes no cuentan con estrategias o herramientas específicas para abordar el manejo y la regulación emocional, y generalmente utilizan el castigo u estrategias coercitivas para reorientar las conductas inadecuadas. Sin embargo, el uso de dichas estrategias en muchas ocasiones no reduce la conducta inadecuada, sino que la incrementa. (p. 138)

El manejo de las emociones en los menores con discapacidad intelectual es complejo en la medida en que ellos presentan conductas disruptivas que son difíciles de manejar dentro de un grupo, al respecto Verdugo y Gutiérrez (2009), indican que “interfieren seriamente en el trabajo con esta población, dificultando sus posibilidades de aprendizaje, aumentando su aislamiento o generando riesgo para el propio individuo o medio que le rodea” (pág. 99). Los investigadores evidenciaron algunos comportamientos como gritar, lanzar, objetos, desobedecer ordenes, autolesionarse, vomitar, algunos exhiben sus genitales, entre otras; todo ello ocasiona que los docentes observados se comporten de manera miedosa, en alerta constante y preocupados en ocasiones, al punto de tener a su lado a los estudiantes con discapacidad incluidos los tiempos de descanso, y esto genera a su vez bastante stress en los docentes.

Teniendo en cuenta que una de las instituciones de estudio se encuentra dentro de una comunidad étnica el abordaje del currículo desde esta particularidad esta enmarcado dentro de

la nueva legislación colombiana y sus procesos de inclusión de todos y cada uno de los grupos humanos a través del país; pero a pesar de todo ello sigue siendo un proceso lento y que aún no ha consolidado sus prácticas y dinámicas dentro de cada uno de los grupos multiculturales. Sin embargo, dentro del resguardo Cilia la Calera se lleva a cabo un proceso de transformación, hasta ahora solo se está haciendo un registro y caracterización desde la visión cultural con la participación comunitaria y el esfuerzo de las autoridades educativas indígenas

En términos generales la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual en el aula es bien recibido por los docentes, pero genera muchos desafíos, retos, cambios y situaciones diversas que deben asumirse, pero manifiestan no tener herramientas conceptuales y procedimentales con que hacerlo. Particularmente en las comunidades étnicas se hace más difícil realizar esta atención debido a que se está iniciando la transformación de los principios y las prácticas desde la etnoeducación.

Capítulo VI. Conclusiones

Para abordar la discapacidad intelectual en la educación rural de las instituciones educativas Luis Carlos Galán Sarmiento del municipio de Fusagasugá y el Cabildo del municipio de miranda Cauca, se logró mediante el diseño de una estrategia pedagógica basada en el modelo constructivista con el fin de tomar la diversidad desde unos ambientes de aprendizaje que permitan la participación de todos los estudiantes. Esta estrategia se implementa desde las particularidades de los contextos rurales y sus culturas, pero también teniendo en cuenta sus puntos de encuentro.

La diversidad se da en todos los espacios de la sociedad y por ende en la escuela; la escuela rural no es ajena a ella, y en el caso de las dos instituciones del estudio, el contexto rural está presente tanto en los entornos que rodean al estudiante en sus grupos familiares como en la escuela, las zonas verdes, los paisajes y la idiosincrasia de estos espacios son el punto común de los centros educativos. Ahora bien, las diferencias más notorias se dan entre los grupos poblacionales de las dos regiones, mientras que en Miranda existen una mayoría campesina indígena, en la zona de Fusagasugá, es de tipo campesinos provenientes de la zona central del país en su mayoría; esto por lo tanto permite vislumbrar una diversidad étnica y multicultural.

Las situaciones de diversidad que existen en las escuelas rurales que guían este trabajo se caracterizan por ser comunidades de bajos recursos que tienen en la escuela su centro de encuentro no solamente para los estudiantes, sino que además concentran a todos los integrantes de las comunidades educativas, por esto dentro de sus paredes se cumple un papel fundamental en el fortalecimiento de valores y principios de inclusión por medio del trabajo

cooperativo en las actividades propuestas en diferentes espacios de aprendizajes con la participación de los diferentes actores educativos especialmente los estudiantes con discapacidad intelectual, los cuales fueron 18 en total.

Desde una educación para la diversidad se toma a Freire como referente para una educación que posibilite la libertad de todos los individuos, es decir que desde su propia cultura permita crear su aprendizaje, esto significa también que se utiliza el modelo constructivista para hacer partícipe directo al estudiante en su aprendizaje. De otra parte, la diversidad desde el punto de vista de Skliar, se concibe como una educación multicultural ya que en ella convergen diferentes formas de aprendizaje en lo rural de acuerdo a los sabres ancestrales y generacionales.

Para el caso de la discapacidad intelectual se toma como autores base a Verdugo Alonso, Schalock & Gómez, con su modelo de calidad de vida y apoyo, ya que bajo él se logran desarrollar en los estudiantes con discapacidad las competencias necesarias para su desarrollo integral y no solamente se tiene en cuenta su coeficiente intelectual, sino que desde una perspectiva integradora se logra desarrollar en estos educandos una educación con equidad, y transformadora; lo anterior sirve de base para que desde Ainscow se plantee la inclusión como la situación en donde todos y cada uno de los educandos tienen el derecho y el deber de hacer parte del proceso enseñanza aprendizaje.

Estos teóricos fueron la base para crear una propuesta que tiene como centro la educación rural y los elementos necesarios para poder llevar a cabo el proceso pedagógico desde un ámbito diverso, inclusivo, rural y acorde a la idiosincrasia y los saberes culturales propios de cada región en donde se encuentran dichas escuelas; para esto se hace un inventario de los entornos rurales con sus características y contextos, en especial frente a la atención a los estudiantes con discapacidad intelectual, proponiendo una estrategia pedagógica mediante

ambientes de aprendizaje desde espacios productivos y artísticos, permitiendo no solo que sean parte fundamental del proceso educativo, sino que además sus competencias hagan parte de un proyecto de vida para todos.

El estudio estuvo limitado por factores como la pandemia que ya es altamente conocido su efecto en los procesos educativos y sociales a nivel mundial, la apatía de los docentes al realizar el estudio y rechazo al tratamiento del tema de discapacidad ya que demanda más trabajo y tiempo de sus actividades cotidianas, por último la visión que tienen las familias frente al tema de sus hijos con discapacidad intelectual y todo el proceso que esta caracterización conlleva, que además, se refleja en las actitudes de estos menores, en especial la timidez.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. Notas y referencias bibliográficas*. Recuperado de <https://docplayer.es/17920078-Comprendiendo-el-desarrollo-de-escuelas-inclusivas-notas-y-referencias-bibliograficas.html>.
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. Ponencia a presentar en San Sebastián. Universidad de Manchester.
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of educational change*, 5(4), 1-20.
- Ainscow, M. (2005). *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*. Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar. Barcelona.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?. *Perspectivas*, 38, 18-44.
- Ainscow, M y Echeita, G (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, N.º 12, págs. 26-46. ISSN: 1988 – 8430.
- Albornoz, N., Silva, N., & López, M. (2015). Escuchando a los niños: significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(ESPECIAL), 81-96.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Asociación de cabildos indígenas del norte del Cauca (2017). Lineamientos ruta para atender cuerpo de semillas Sa'tkwewe'sx y U'sxakwewe'sx Nasa Kwekwe “niños, niñas seres (Gente) Con cuerpo condición de vida caciques O luucx Ksxa'wtx “niños, niñas espíritus” proceso tejido educativo Cxhab Wala Kiwe. pp 1- 10. Santander de Quilichao – Cauca

Bedoya N. M. (2019). Aprendizaje significativo: experiencia de inclusión a la inversa en Popayán, cauca (Colombia). Revista synergía latina ISSN 2665 – 2862. Número 2, pp 1 – 76. Bogotá DC.

Bedoya, N. M. (2019). Aprendizaje significativo: experiencia de inclusión a la inversa en Popayán, Cauca (Colombia). vestigios de escritura cuneiforme en la Amazonía caucana. 1-9, 2665, 40.

Batista-Serrano, Sanz-Hidalgo, L. del C. & Martínez-Cepena, M. C (2020). *La atención educativa a escolares con discapacidad intelectual leve: experiencias de la escuela primaria rural*. Luz, 19(4), 139-150. Recuperado a partir de <https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/1072>.

Begué Panzarini, A (2018) La atención a la diversidad en los centros educativos de la comunidad de Madrid. Análisis de la relación entre el texto y el contexto. (Tesis doctoral), Universidad Complutense de Madrid, España.

Brito (2008). *Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire*. Consejo latinoamericano de ciencias sociales. Buenos Aires. ISBN 978-987-1183-81-4. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf>.

Calvo Población, G. F., & García Bravo, W. (2013). Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia.

Castillo Guzmán, E. (2011). Historia y memoria política de las Otras educaciones. Revista Educación Y Pedagogía, 20(52), 9–12. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9878>

Castro, E., Peley, R., & Morillo, R. (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. Revista de Ciencias Sociales (Ve), 12(3), 581-587.

Centro de Memoria Histórica Nacional, GMH. (2013). ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional. Recuperado de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>

Coll, C., y Onrubia, J. (2002). *Evaluar en una escuela para todos*. Cuadernos de pedagogía, 318, 50-54.

Colmenares E y Piñero M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. Laurus, vol. 14, núm. 27, pp. 96-114. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela

Colmenero R. y Pegalajar P. (2012). *PICAA. Aplicación móvil de aprendizaje para la inclusión educativa del alumnado con discapacidad*. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento Publicación en línea (Semestral) Granada (España) Época II Año XIII Número 13 Vol. I Enero-junio de 2013 ISSN: 1695-324X <http://www.eticanet.org>

Daza, J. D. P., & Becerra, W. M. S. (2015). *Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos. “Una reflexión ineludible”*. Revista de Investigaciones· UCM, 15(25), 144-158.

Definición de Discapacidad: Según la OMS (Organización . . . (s. f.). Ministerio de trabajo.

Recuperado 25 de julio de 2022, de

https://www.mintrabajo.gob.gt/images/Servicios/DEL/Informe_del_Empleador/Clasificaci%C3%B3n-CIF-Tipos-de-Discapacidad_CIF.pdf

Delgado B (2014). *Educación básica en Colombia, retos en equidad y calidad, informe final.*

Fedesarrollo (centro de investigación económica y social). Bogotá-Colombia

Díaz E. A (2018). *Desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes con discapacidad intelectual.* Revista Varela, 18(50), 128–140. Recuperado a partir de

<http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/86>

Diaz-Couder E. (17 mayo-agosto 1998). *Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica.*

Iberoamericana de Educación. Recuperado de

<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a01.htm>

Dorado Muñoz M. y Muñoz Vásquez S. (2017). Voces de los docentes frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en la institución educativa Ezequiel Hurtado del municipio de Silvia (Cauca) (tesis de maestría). Universidad de Manizales. Popayán.

Echeita, G y Duk, C. (2008). *Inclusión educativa.* REICE - Revista Electrónica

Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 6, No. 2.

Espinoza, C. Torres, M. y Gaviria, M. (2021). *Estrategias pedagógicas para las prácticas inclusivas en estudiantes con discapacidad cognitiva.* Corporación Universitaria

Iberoamericana. universitas alphonsiana. Bogotá Colombia. 2021ISSN 1692-8326.

Freire P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa.*

Paz e Terra SA. Sao Pablo. ISBN 85-219-0243-3.

Freire. (1965). *La educación como practica de la libertad.* Santiago de chile.

Función pública (2015) *Decreto 1075 por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>

Fundación Éxito (2018), Índice de desnutrición crónica 2020. Desnutrición crónica, un problema de salud pública y desarrollo económico. Envigado-Colombia.

García A. (2006) *Concepto actual de discapacidad intelectual*. Psychosocial Intervention, vol. 14, núm. 3, 2005, pp. 255-276 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, España

García, J. G. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano.

García, M. (2019). *La importancia de la formación integral en los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva*. Rehusó, 4(2), 46-57. Recuperado de: <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1747>

Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. Santiago de Chile: Instituto Construir.

Gil, R., Mercado, G. y Zapata, J. (2011). Inclusión educativa: el reto pedagógico de hoy. Escenarios, [en línea] 9(2), pp.77-87. Recuperado de: <http://repositorio.uac.edu.co/bitstream/handle/11619/1624/Inclusi%C3%B3n%20educativa%20el%20reto%20pedag%C3%B3gico%20de%20hoy.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gómez, L. E., Schalock, R. L., & Verdugo, M. Ángel. (2021). Un Nuevo Paradigma en el Ámbito de la Discapacidad Intelectual y del Desarrollo: Características y Evaluación. Psicothema, 33(Número 1), 28-35. Recuperado a partir de <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/17067>

- Guzmán, E. (2011). Historia y memoria política de las Otras educaciones. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(52), 9–12. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9878>
- Grupo de Memoria Histórica (2013), *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*, Bogotá, Imprenta Nacional.
- Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.
- Hernández. M, Rebolledo. J, Sandoval. S y Valencia. M (2015) Significados y sentidos de la diversidad familiar: perspectivas para una educación incluyente desde las voces de los niños y niñas del grado tercero (3°) de la institución educativa empresarial cerro alto del municipio de Caldon (cauca). Universidad de Manizales.
- Hernández, R. Fernández C. y Baptista P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México
- Herreras, E. B. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 1-9.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (2010). Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de niñas y niños menores de seis años con Discapacidad cognitiva. Bogotá Colombia
- Introzzi, I, Aydmune, Y, Zamora, E.V., Vernucci, S., & Ledesma, R. (2019). *Mecanismos de desarrollo de la atención selectiva en población infantil*. *Rev. CES Psico*, 12(3), 105-118.
- Izuzquiza, D. (2002) La autodeterminación en el currículo de la acción tutorial para alumnos con discapacidad intelectual. *Propuestas didácticas para la escuela inclusiva. Tendencias Pedagógicas*. 7, .247

Klesing-Rempel U. (1996) Lo propio lo ajeno Interculturalidad y sociedad multicultural.

México D.F. Plaza y Valdés Editores.

Leiva J. (10 de mayo 2008), Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural

en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Iberoamericana de Educación.*

Litichever, L., Machado, L., Núñez, P., Roldán, S., & Stagno, L. (2008). *Nuevas y viejas*

regulaciones: un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela media.

Última década, 16(28), 93-121.

López Higuera A y Saldarriaga Vélez J (2020). Heterogeneidad infantil: voces de niños y

niñas sobre discapacidad, excepcionalidad, ruralidad y paz, capítulo 1: Niños y niñas

con discapacidad en la escuela: Comprensiones existentes y posibles. (Tesis doctoral).

Universidad de Manizales.

López, R. (2006). *Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación*

Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. Revista Colombiana de Educación, núm.

51, julio-diciembre, pp. 138-159. Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia

Lucas Uyaban. (septiembre 2015). *Danza del despertar de las semillas, ritual Saakhelu kiwe*

kame. [archivo de video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=5wRgE_Gt09o.

Marín, D. (2012). Infraestructura física, relacionada con la calidad en la educación en las

instituciones oficiales de la comuna 1 del municipio de bello. Tesis de especialización

en alta gerencia. universidad de Medellín.

Márquez, M, Zanabria, M, Pérez V, et al. (2011). Epidemiología y manejo integral de la

discapacidad intelectual. *Salud Mental.* 34(5):443-449.

- Martínez J, (2004) *Estrategias metodológicas y técnicas para la investigación social*, México D.F. Recuperado de <https://institutoculturalreforma.edu.mx/wp-content/uploads/2021/01/Tema-1-Estrategias-y-Tenicas-de-Ensenanza-del-Trabajo-Social.pdf>
- Martínez R, Pertuz y Ramírez (2016). La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del post conflicto y la transformación del campo. Alianza compartir y Fedesarrollo. Colombia.
- Mena I, Lissi M, Alcalay L y Milicic N. (2012) *Educación y diversidad, aportes desde la psicología educacional*, Santiago, Chile, ediciones uc.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN, (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994*. Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, MEN, (1995). Decreto 804 del 18 de mayo. *Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos*. Bogotá D.C. Colombia
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2001). *Más campo para la educación rural. Al tablero N°2*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87159.html>.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). Decreto 1421 de 29 de Agosto *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Bogotá D.C
- Ministerio de Educación Nacional (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2018) Plan especial de educación rural hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. Colombia.

Ministerio de Salud y Protección Social. (julio de 2018). *Plan nacional de salud rural*. Bogotá D.C.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PES/msps-plan-nacional-salud-rural-2018.pdf>

Montero, Delfín, & Lagos, Juan. (2011). Conducta adaptativa y discapacidad intelectual: 50 años de historia y su incipiente desarrollo en la educación en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 345-361. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200021>

Morales, A. y Rebolledo, D. (2013). La entrada al campo en la investigación cualitativa a propósito de una experiencia en el estudio de la obesidad en adolescentes. *La Revista de Enfermería y Otras Ciencias de la Salud*, 6(1), 28. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/261987063_La_entrada_al_campo_en_la_investigacion_cualitativa_a_proposito

Moreno, P. (2005). Metodología de la investigación. En *El profesorado de Educación Física y las competencias básicas en TIC en el desarrollo de su actividad profesional*. (pp. 175-200). Recuperado de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8917/Capitulo_III_Marco_Metodologico.pdf;jsessionid=40747E5470A41C7089C9B9AF68FA9110.tdx2?sequence=7

Muntaner J. (2000) La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad revista de currículum y formación del profesorado, 4 (1), 1-19

Muñoz F. (1992) *Observando el aula. La etnografía y la investigación educativa*. Debates en sociología No 17. Lima. Pontificia Universidad católica del Perú (pp. 83-115)

Núñez, J (2007). *saberes y educación. Una mirada desde las culturas rurales*. Revista electrónica Educare. (2). Recuperado de <https://doi.org/10.15359/ree.2-Ext.1>

Organización mundial de la salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y la salud (CIF)*. Recuperado de:
<https://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/435cif.pdf>

Pareja, L. (2019). Experiencia vivida de los docentes en su trabajo con estudiantes diagnosticados con discapacidad intelectual. Tesis de psicología. Universidad de Antioquia.

Pérez, A. (2002) *Un aprendizaje diverso y relevante*. En cuadernos de pedagogía No 311. Barcelona p.p. 66-70 recuperado de
<http://educar.unileon.es/Antigua/Didactic/Temas/CP311022.pdf>

Pérez, E. (2001). hacia una nueva visión de lo rural. ¿una nueva ruralidad en américa latina?
En: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial/Editor

Pérez, M. M., & Sánchez, T. (2012). 5. Trabajo colaborativo en el aula: experiencias desde la formación docente. *Educare*, 16(2), 93-118.

Porras, I, Pineda, L y Gómez, V (2018). Análisis del estado del proceso de educación inclusiva de niños con discapacidad cognitiva en los colegios distritales Alemania unificada, el porvenir y Marco Fidel Suarez. Tesis de maestría. Universidad Libre. Facultad de Ciencias de la Educación. Bogotá D.C

Portland R y Martin J. (1999). El diario como instrumento para detectar problemas y hacer explícitas las concepciones en: el diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula. Sevilla, España.

Reimers F. (2003). *Aprender a leer y a convivir en las escuelas rurales en Colombia*.

Pedagogía y saberes N° 18 Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación
pp. 5-20.

Robles, B. (2011). *La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo*

antropofísico. Cuicuilco, 18(52), 39-49. Recuperado en 27 de septiembre de 2021, de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-

16592011000300004&lng=es&tlng=es.

Rodríguez, C. (2018) *La diversidad funcional: estrategias didácticas en una perspectiva*

teórico conceptual de educación inclusiva, (tesis doctoral) Caracas, Venezuela.

Universidad

Católica Andrés Bello.

Rodríguez, P. (2016), Propuesta de un programa de intervención psicopedagógica para

trabajar habilidades cognitivas en un estudiante de zona rural con déficit intelectual.

Universidad internacional de la Rioja Bogotá Colombia

Rojas Q, Polanco F (2016) *Una mirada sobre la construcción de conocimiento en*

discapacidad en CINDE, desde la diversidad funcional (Tesis de maestría) Universidad

pedagógica Nacional, programa de maestría en desarrollo educativo y social Bogotá D.C

Colombia.

S. J. Taylor y R. Bogdan. 1987. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.

Ediciones Paidós. Barcelona.

Sarmiento, A (16 julio, 2002). *Desarrollo, diversidad y equidad en el siglo XXI*. Revista de

economía institucional, recuperado de

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-

59962002000200005.

Serrano M. A. (2007). Comparación de las inteligencias múltiples en niños(as) que pertenecen a escuelas con distintos modelos pedagógicos. *MH Salud*, vol. 4, núm. 1, pp. 1-11.

Universidad Nacional Heredia, Costa Rica.

Skliar, C. (2005) Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVH, N.º 41, pp. 11-22.

Skliar, c. (2007). *La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa*. I jornada nacional de investigación: "las perspectivas, los sujetos y los contextos en investigación educativa. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

Streuber, H.J; & Carpenter, D.R. (1999) *Qualitative research in nursing. Advancing the humanistic imperative*. Philadelphia: Lippincott.

Talanquer, V. (2015). *La importancia de la evaluación formativa*. *Educación química*, 26(3), 177-179.

Terreros M. J. (2021). *Actividades lúdicas para el desarrollo de la psicomotricidad fina en niños con discapacidad cognitiva*. Tesis. Universidad Católica de Cuenca. Ecuador

Timana Sánchez C, Timana Sánchez D, Rodríguez González J. (2015) *Los significados y sentidos sobre diversidad en los niños (as) de tercero y cuarto de educación básica primaria del sector rural de la institución educativa san Alejandro del municipio de Guaitarilla*) Universidad de Manizales.

Tregón Martín, N (2017). *Orientación educativa para la diversidad funcional visual en Nicaragua. diseño y evaluación de un programa de formación para el profesorado*. (Tesis

doctoral). Instituto interuniversitario de desarrollo local universidad Jaume i. Valencia, España.

Tudela, I. (2019). *Atención a la diversidad desde la escuela rural en Aragón: Análisis de variables implicadas*. Tesis de maestría. Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Valle A; González C. R, Cuevas G. L y Fernández S. A. (1998) *Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar*. Revista de Psicodidáctica, núm. 6, pp. 53-68. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gazteis. España

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

Verdugo Alonso, M. Ángel, Schalock, R. L., & Gómez Sánchez, L. E. (2021). El modelo de calidad de vida y apoyos: la unión tras veinticinco años de caminos paralelos. Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual, 52(3), 9–28.

<https://doi.org/10.14201/scero2021523928>

Vigliotti A (2007) *La enseñanza en la escuela: Entre la igualdad y la diversidad*. Praxis educativa No 11. Argentina. Universidad Nacional de la Pampa. Facultad de ciencia humanas pp 84-94

Xiaoyan Ke & Jing Liu. (2018) *Discapacidad intelectual* (Irrázaval M, Martín A, Prieto-Tagle F, Fuertes O. trad.). En Rey JM (ed), Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP. Ginebra: Asociación Internacional de Psiquiatría del Niño y el Adolescente y Profesiones Afines.

Zuluaga, L, Arias, G y Montoya, G (2016). Proyecto Mosqueteros: una propuesta de intervención en el aula para favorecer los procesos de inclusión escolar *Pensamiento Psicológico*, vol. 14, núm. 1, 2016, pp. 77-88 Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80144041006>

Anexos

Anexo A. Matriz de observación

(Creación de los autores basada en Muñoz, F. (1992). "Observando el aula. La etnografía y la investigación educativa")

Objetivo: Describir los aspectos físicos del aula y las prácticas inclusivas que se dan dentro del aula

Componentes	Aspectos a observar
Contexto Físico escuela	Ubicación, vías de acceso, características de los diferentes espacios, zonas de desplazamiento, estado general de la escuela.

Contexto físico aula	Dimensiones y proporciones del aula; Características del ambiente: ventilación, iluminación, color, ruidos, temperatura; Descripciones del mobiliario: carpetas, bancas, estado, disposición en el aula; rincones con los que cuenta el aula, aseo, etc.; Decoración: cuadros, láminas, calendarios, floreros, etc.; Materiales de los que está hecho el escenario.; Adecuación del espacio a los requerimientos del aula.; Cambios que a lo largo de la observación se producen en el escenario.
Características físicas de los observados	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Vestimenta: accesorios personales/arreglo. ❖ Rasgos faciales y corporales. ❖ Olores.
Estilo pedagógico	
Interacción Expresiones verbales y no verbales	<ul style="list-style-type: none"> a) Frecuencia de interacción Profesor-Alumno. (trato diferenciado) b) ¿Cuáles son sus actividades? c) ¿Cómo busca la atención de sus alumnos? d) Sanciones a los alumnos: Amonestaciones, premios y castigos. e) Uso del tiempo. f) Permisos y restricciones
Contenidos y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> a) ¿cómo se desarrolla el tema? b) Modos de evaluación c) Recursos y/o medios que utiliza d) ¿Cómo utiliza los materiales didácticos? e) Frecuencia y énfasis en los contenidos.
Participación de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> a) ¿Cómo estimula el accionar de los

	<p>alumnos?</p> <p>b) ¿Cómo responde el docente a la participación de las acciones de los niños?</p>
Contingencias	<p>a) Eventos extraordinarios que alteran el desarrollo habitual de la interacción en el aula</p>
El observador	<p>a) ¿Cómo aprecia cada día el observador el escenario y sus actores?</p> <p>b) Condiciones físicas y anímicas del observador cada día.</p> <p>c) Respuestas de los actores frente a la presencia del observador.</p> <p>d) Modificación de la actitud del observador en el transcurso de la observación (¿frente a sus hechos?).</p> <p>e) Evolución de las relaciones observador/ profesor/ alumnos fuera del aula.</p>
Otros aspectos relevantes para la observación:	

Anexo B. Encuesta a docentes acerca de conocimiento y percepción del abordaje de la discapacidad intelectual en el aula

Objetivo: Identificar el conocimiento que tienen profesoras y profesores acerca de la discapacidad intelectual

Datos de identificación:

Años de experiencia docente: _____

Grado que imparte: _____

Tiempo de labores en la institución: _____

Marque con una X en el espacio correspondiente:

Ítem	Grado de aceptación			
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. La inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes.				
2. Al incluir un estudiante con NNE en el aula es necesario un tutor especializado.				
3. Sus planeaciones tienen lineamientos inclusivos.				
4. Ha recibido la suficiente capacitación sobre inclusión.				
5. Recibe con aceptación en su aula a los estudiantes con discapacidades				
6. La institución cuenta con el suficiente apoyo para la discapacidad.				
7. Los directivos de la institución apoyan la inclusión.				
8. Reconoce y comprende la discapacidad intelectual en sus estudiantes				
9. Sabe atender a estudiantes con discapacidad intelectual.				
10. Tiene en sus prácticas estrategias de enseñanza y evaluación para estudiantes con discapacidad.				
11. Prepara a los y las demás estudiantes para recibir en el aula a un				

estudiante con discapacidad intelectual				
12. Usted como docente se prepara para incluir un niño, niña como un sujeto de derechos				

Gracias por su colaboración.

Anexo C. Diario de campo

Se debe registrar constantemente situaciones relacionadas con el objetivo de la investigación teniendo en cuenta elemento como los que aparecen a continuación:

Diario de campo:	
Fecha:	
Investigador /observador:	
Objetivo/pregunta:	
Situación observada /Lugar o espacio.	
Actores que intervienen	
Descripción de lo observado:	Análisis e interpretación de lo observado

Conclusiones:	

Anexo D. Entrevista a profundidad

Objetivo: Conocer como están abordando los y las directivas y equipo interdisciplinario, la discapacidad intelectual en la institución educativa.

Formato entrevista. (creación de los autores basada en Rubio L. y Martínez M. (2019))

Fecha:

Lugar:

Nombre del colegio:

Nombre:

Rol o cargo:

1 ¿Qué conocimientos tiene usted sobre educación inclusiva y sobre discapacidad intelectual?

2 ¿Cómo describe el comportamiento que presentan los NNA en condición de discapacidad intelectual en la institución educativa?

Como reciben los demás NNA a los NNA en condición de discapacidad intelectual

3 ¿En relación a la educación inclusiva de los NNA en condición de discapacidad intelectual, que acciones se realizan en la institución para garantizar este derecho en el aula regular?

4 ¿Cómo valoraría el proceso de la educación de los NNA en condición de discapacidad intelectual en la institución? ¿Cuáles son las fortalezas? ¿Cuáles son las debilidades?

5 ¿Se ha documentado o ha promovido la capacitación del personal de la institución sobre atención y enseñanza a NNA en condición de discapacidad intelectual? ¿En qué forma?

6 ¿Mencione las principales amenazas para los procesos de educación inclusiva educativa de NNA en condición de discapacidad intelectual?

7 ¿Cuáles cree usted que son las fortalezas que se pueden aprovechar para los procesos de educación inclusiva educativa de NNA en condición de discapacidad intelectual?

8. ¿Cuál es su percepción acerca del papel de la familia en la educación de los NNA con discapacidad intelectual?

Anexo E. Diagnostico exploratorio.

Inventario para la planificación de servicios y programación individual.

INVENTARIO PARA LA PLANIFICACIÓN DE SERVICIOS Y PROGRAMACIÓN INDIVIDUAL

ICAP

Nombre Paciente: ____ Edad: _

Familiares: ____

Fecha: _____

D. CONDUCTA ADAPTATIVA

Instrucciones:

Puntúe el grado en que la persona realiza en la actualidad las conductas de cada ítem de acuerdo con las siguientes categorías:

0 = NUNCA O RARA VEZ: aún pidiéndoselo

1 = LA REALIZA AUNQUE NO BIEN: $\frac{1}{4}$ de las veces, tal vez necesita que se le pida que lo haga
2 = LA REALIZA BIEN: $\frac{3}{4}$ de las veces, tal vez necesita que se le pida que lo haga

3 = LA REALIZA MUY BIEN: siempre o casi siempre sin que se le pida.

Puede suceder que usted no haya tenido la oportunidad de observar directamente alguna de las conductas que se mencionan, o que la persona evaluada no haya tenido la oportunidad de demostrarlas, por el motivo que sea. En este caso, a partir del conocimiento previo del que usted disponga de la persona, debe hacer una estimación de la puntuación que el ítem podría

tener en el momento presente, realizado de manera dependiente y sin enseñanza adicional.

DESTREZAS MOTORAS

ITE M	0	1	2	3
1. Coge objetos pequeños con la mano				
2. Pasa objetos pequeños de una mano a la otra				
3. Se sienta solo (a), manteniendo la cabeza y la espalda derechas y firmes (sin apoyo) durante treinta segundos				
4. Se mantiene de pie, al menos durante cinco segundos, apoyándose en muebles u otros objetos				
5. Se pone en pie por sí mismo (a)				
6. Mete objetos pequeños en recipientes y los vuelve a sacar después				
7. Se mantiene de pie sin ayuda y camina, al menos unos dos metros				
8. Hace rayas, marcas o garabatos, con lápiz o con pinturas, en una hoja de papel				
9. Quita el envoltorio de objetos pequeños, como chicles o caramelos				
10. Gira las manillas de las puertas y las abre				
11. Sube y baja escaleras (aunque sea agarrándose a la barandilla) alternando los pies de un escalón a otro				
12. Sube por una escalera de dos metros de altura (por ejemplo, la de un tobogán o la de una escalera de tijera).				
13. Corta con tijeras siguiendo una línea recta y gruesa				
14. Escribe su nombre copiándolo de un modelo.				
15. Levanta y lleva una bolsa llena de comestibles por lo menos a una distancia de seis metros y la deposita en el suelo.				
16. Dobra una cara en tres partes iguales, la introduce en un sobre y luego la cierra.				
17. Enhebra una aguja de coser				
18. Arma objetos de por lo menos diez piezas, que deber ser atornilladas o encajadas entre sí con tuercas y tornillos (por ejemplo juguetes y muebles desarmados)				
TOTAL				

D.1. DESTREZAS SOCIALES Y

COMUNICATIVAS

0 = NUNCA O RARA VEZ: aún
pidiéndoselo

1 = LA REALIZA AUNQUE NO BIEN: $\frac{1}{4}$ de las veces, tal vez necesita que se le pida que lo haga

2 = LA REALIZA BIEN: $\frac{3}{4}$ de las veces, tal vez necesita que se le pida que lo haga

3 = LA REALIZA MUY BIEN: siempre o casi siempre sin que se le pida.

ITE M	0	1	2	3
1. Emite sonidos o gesticula para llamar la atención				
2. Tiende los brazos buscando la persona con la que desea contactar				

3. Cuando se le llama por su nombre, gira la cabeza hacia quien le llama				
4. Cuando se le pide, imita acciones, tales como despedirse o aplaudir				
5. Entrega juguetes u otros objetos a otra persona				
6. indica “sí” o “no” moviendo la cabeza, o de cualquier otra manera, para responder a preguntas sencillas, como por ejemplo: “¿quieres leche?”				
7. Señala objetos o personas conocidas en una lámina cuando se le pide				
8. Dice al menos diez palabras, que pueden ser comprendidas por alguien que le conozca bien				
9. Formula preguntas simples (por ejemplo: “¿qué es esto?”).				
10. Habla usando frases de tres o cuatro palabras				
11. En actividades grupales, espera por lo menos dos minutos a que le llegue su turno (por ejemplo, espera su turno para pegarle a una pelota o beber un trago de agua).				
12. Ofrece ayuda a otras personas (ejemplos: mantiene la puerta abierta para que pase una persona que tiene las manos ocupadas o recoge un objeto que se le ha caído a alguien).				
13. Se comporta de una manera adecuada, sin llamar la atención de los demás, cuando está con sus amigos en lugares públicos (por ejemplo, en el cine, el bus o en el teatro).				
14. Reacciona correctamente ante la mayoría de las señales, rótulos o símbolos más comunes (por ejemplo: ALTO, CABALLEROS, SEÑORAS, PELIGRO).				
15. Cuenta de manera resumida una historia de forma que otra persona pueda entenderla (por ejemplo, un programa de TV o una película de cine).				
16. Recuerda o sabe cómo localizar números telefónicos y llama a sus amigos				
17. Escribe, a mano o a máquina, notas o cartas legibles y comprensibles, para ser enviadas por correo.				
18. Localiza la información que necesita en las páginas amarillas de la guía telefónica o en los anuncios clasificados del periódico.				
19. llama a un servicio de reparaciones o al responsable de la vivienda, cuando se estropea algo importante en su casa (como la				

cocina o el baño).				
TOTAL				

DESTREZAS DE LA VIDA PERSONAL

ITE M	0	1	2	3
1. Traga alimentos blandos				
2. Coge y come alimentos como galletas o papas fritas				
3. Alarga los brazos y piernas cuando se le viste, para facilitar la tarea				
4. Mantiene sus manos bajo el chorro de agua para lavárselas, cuando está situado ante un grifo.				
5. Come alimentos sólidos usando la cuchara, sin derramar casi nada				
6. Permanece sin orinarse al menos durante tres horas				
7. Se quita el pantalón o la falda y la ropa interior				
8. Evacúa cuando se le sienta en el inodoro u orinal de acuerdo a un horario regular o cuando se le lleva al cuarto de baño.				
9. Se pone camisetas o sacos, aunque sea al revés				
10. Hace uso del baño, quitándose y poniéndose la ropa (es posible que se orine o defeque encima no más de una vez al mes).				
11. Cierra las puertas del baño, si es preciso, cuando hace uso del inodoro.				
12. Se viste por sí mismo (a), completa y correctamente, incluyendo botones, cinturones, cremalleras y cordones de los zapatos				
13. Utiliza el cuchillo para cortar alimentos, en vez de tratar de comer alimentos demasiado grandes.				
14. Se enjabona, enjuaga y seca el pelo				
15. Friega, seca y luego guarda los platos en su lugar				
16. Prepara y combina comidas simples, como huevos fritos, sopa o sándwiches.				
17. Arregla su dormitorio, lo cual incluye guardar la ropa, cambiar las sábanas, quitar el polvo y barrer el suelo.				
18. Prepara listas de compras de por lo menos seis productos para adquirir en una tienda de comestibles				
19. Carga y maneja una lavadora, utilizando la cantidad de detergente y el producto apropiados				
20. Planifica, prepara y sirve una comida completa para más de dos personas				
21. Realiza pequeñas reparaciones de su ropa como zurcirse un roto o ser un botón, o, en todo caso, encarga a la persona adecuada para que lo haga				
TOTAL				

DESTREZAS DE VIDA EN COMUNIDAD

0 = NUNCA O RARA VEZ: aún pidiéndoselo

1 = LA REALIZA AUNQUE NO BIEN: $\frac{1}{4}$ de las veces, tal vez necesita que se le pida que lo haga
 2 = LA REALIZA BIEN: $\frac{3}{4}$ de las veces, tal vez necesita que se le pida que lo haga

3 = LA REALIZA MUY BIEN: siempre o casi siempre sin que se le pida.

ITEM	0	1	2	3
1. Encuentra juguetes u objetos que se guardan siempre en el mismo lugar				
2. va solo (a) a un determinado cuarto cuando se le manda (por ejemplo: “vete a esperar a cocina”).				
3. indica cuando ha finalizado una tarea rutinaria o que se le encargó				
4. Permanece sin alejarse durante diez minutos, en un patio o parque sin vallas, cuando se espera que lo haga				
5. Usa correctamente las palabras “mañana” y “noche”.				
6. Intercambia un objeto por dinero o por otro objeto de valor (por ejemplo, un libro por otro o por dinero)				
7. Compra objetos, que cuestan al menos quinientos pesos, en máquinas automáticas (por ejemplo, dulces o refrescos).				
8. en su barrio, cruza calles, avenidas o cruces, sin señalizar, sin que nadie lo acompañe.				
9. Compra las cosas que se le piden cuando va a hacer un recado, aunque es posible que no cuente el cambio correctamente				
10. Dice la fecha completa de su nacimiento (día, mes y año)				
11. Usa diariamente un reloj para hacer cosas a una hora determinada (por ejemplo, para tomar un autobús o ver un programa de televisión).				
12. Cuenta con precisión las vueltas, después de comprar algo con una moneda de quinientos pesos				
13. Maneja herramientas manuales eléctricas, potencialmente peligrosas, y aparatos de piezas móviles (por ejemplo, un taladro eléctrico, una batidora o una licuadora).				
14. Cumple con las citas que han sido fijadas por lo menos tres días antes, anotándolas si es necesario.				

15. Administra su dinero de forma que cubra los gastos de, por lo menos, una semana (ocio, transporte y otras necesidades).				
16. Trabaja en una tarea a ritmo regular, por lo menos durante dos horas				
17. Rellena formularios y asiste a entrevistas de selección para buscar trabajo.				
18. Recibe facturas de correo y efectúa los pagos antes de que venza el plazo				
19. Hace balance mensual de su cuenta bancaria o libreta de ahorros.				
TOTAL				

E. PROBLEMAS DE CONDUCTA

Instrucciones: Indique si esta persona muestra problemas de conducta en cada una de las categorías. Si la respuesta es “sí” describa el problema principal e indique la frecuencia y gravedad.

Categorías de problemas de conducta:

Comportamiento autolesivo

Hábitos atípicos

Heteroagresividad

Conducta social ofensiva

Destrucción de objetos

Retraimiento

Conducta disruptiva

Conducta no colaboradora

<p>COMPORTAMIENTO AUTOLESIVO O DAÑO A SÍ MISMO</p> <p>Se hace daño en su propio cuerpo – ejemplo golpeándose, dándose cabezazos, arañándose o pinchándose, mordiéndose, frotándose la piel, tirándose del cabello, pellizcándose o mordiéndose las uñas</p> <p>si la respuesta es “sí” describa EL PROBLEMA PRINCIPAL: _</p> <p>Si la respuesta es “no” marca nunca (0) para la</p>	<p>2. DESTRUCCIÓN DE OBJETOS:</p> <p>Intencionadamente rompe, estropea o destruye cosas – ejemplo: golpeando, rasgando o cortando, tirando, quemando, picando o rayando.</p> <p>si la respuesta es “sí” describa EL PROBLEMA PRINCIPAL: _</p> <p>Si la respuesta es “no” marca nunca (0) para la frecuencia y no es grave (0) para gravedad.</p>
--	---

frecuencia y no es grave (0) para gravedad. FRECUENCIA: ¿cuántas veces ocurre esto? (marque	FRECUENCIA: ¿cuántas veces ocurre esto? (marque
---	--

<p>una).</p> <ol style="list-style-type: none"> 0. Nunca 1. Menos de una vez al mes 2. De una a tres veces al mes 3. De una a seis veces por semana 4. De una a diez veces al día 5. Una o más veces en una hora <p>c. GRAVEDAD: ¿Cuál es la gravedad del problema casado por ésta conducta? (marque una).</p> <ol style="list-style-type: none"> 0. No es grave; no es un problema 1. Ligeramente grave; es un problema leve 2. Medianamente grave; es un problema moderado 3. Muy grave: es un problema grave 4. Extremadamente grave; es un problema crítico 	<p>una).</p> <ol style="list-style-type: none"> 0. Nunca 1. Menos de una vez al mes 2. De una a tres veces al mes 3. De una a seis veces por semana 4. De una a diez veces al día 5. Una o más veces en una hora <p>c. GRAVEDAD: ¿Cuál es la gravedad del problema casado por ésta conducta? (marque una).</p> <ol style="list-style-type: none"> 0. No es grave; no es un problema 1. Ligeramente grave; es un problema leve 2. Medianamente grave; es un problema moderado 3. Muy grave: es un problema grave 4. Extremadamente grave; es un problema crítico
<p>3. HETEROAGRESIVIDAD O DAÑO A OTROS Causa dolor físico a otras personas o a animales – ejemplo: golpeando, dando patadas, mordiendo, pinchando, arañando, tirando del pelo, golpeando con otro objeto.</p> <p>si la respuesta es “sí” describa EL PROBLEMA PRINCIPAL: _</p> <p>Si la respuesta es “no” marcha nunca (0) para la frecuencia y no es grave (0) para gravedad.</p> <p>FRECUENCIA: ¿cuántas veces ocurre esto? (marque una).</p> <ol style="list-style-type: none"> 0. Nunca 1. Menos de una vez al mes 2. De una a tres veces al mes 3. De una a seis veces por semana 4. De una a diez veces al día 5. Una o más veces en una hora 	<p>4. CONDUCTA DISRUPTIVA:</p> <p>Interfiere las actividades de otros –ejemplo: abrazándose en exceso a otros, acosándoles o importunándoles, discutiendo o quejándose, buscando pelea, riéndose o llorando sin motivo, interrumpiendo, gritando o chillando.</p> <p>si la respuesta es “sí” describa EL PROBLEMA PRINCIPAL: _</p> <p>Si la respuesta es “no” marcha nunca (0) para la frecuencia y no es grave (0) para gravedad.</p> <p>FRECUENCIA: ¿cuántas veces ocurre esto? (marque una).</p> <ol style="list-style-type: none"> 0. Nunca 1. Menos de una vez al mes 2. De una a tres veces al mes 3. De una a seis veces por semana 4. De una a diez veces al día

<p>c. GRAVEDAD: ¿Cuál es la gravedad del problema casado por ésta conducta? (marque una).</p> <p>0. No es grave; no es un problema</p> <p>1. Ligeramente grave; es un problema leve</p> <p>2. Medianamente grave; es un problema moderado</p> <p>3. Muy grave: es un problema grave</p> <p>4. Extremadamente grave; es un problema crítico</p>	<p>5. Una o más veces en una hora</p> <p>c. GRAVEDAD: ¿Cuál es la gravedad del problema casado por ésta conducta? (marque una).</p> <p>0. No es grave; no es un problema</p> <p>1. Ligeramente grave; es un problema leve</p> <p>2. Medianamente grave; es un problema moderado</p> <p>3. Muy grave: es un problema grave</p> <p>4. Extremadamente grave; es un problema crítico</p>
<p>HÁBITOS ATÍPICOS Y REPETITIVOS (ESTEREOTIPIAS)</p> <p>Son conductas poco usuales, extrañas, que se repiten una y otra vez – por ejemplo: ir y venir por la habitación, balanceándose, torcerse los dedos, chuparse sus manos y otros objetos, dar sacudidas con partes de su cuerpo (tics nerviosos), hablar solo (a), rechinar los dientes, comer tierra u otros objetos, comer excesivamente poco o de manera exagerada, mirar fijo a un objeto o al vacío, hacer muecas o ruidos extraños.</p> <p>si la respuesta es “sí” describa EL PROBLEMA PRINCIPAL: _</p> <p>Si la respuesta es “no” marcha nunca (0) para la frecuencia y no es grave (0) para gravedad.</p> <p>FRECUENCIA: ¿cuántas veces ocurre esto? (marque una).</p> <p>0. Nunca</p> <p>1. Menos de una vez al mes</p> <p>2. De una a tres veces al mes</p> <p>3. De una a seis veces por semana</p> <p>4. De una a diez veces al día</p>	<p>7. RETRAIMIENTO O FALTA DE ATENCIÓN</p> <p>Son problemas de falta de relación con otros o de no prestar atención – por ejemplo: mantenerse alejado (a) de otras personas, expresar temores poco corrientes, mostrarse muy inactivo (a), mostrarse triste o preocupado (8ª), demostrar muy poca concentración en diversas actividades, dormir excesivamente, hablar negativamente de sí mismo (a).</p> <p>si la respuesta es “sí” describa EL PROBLEMA PRINCIPAL: _</p> <p>Si la respuesta es “no” marcha nunca (0) para la frecuencia y no es grave (0) para gravedad.</p> <p>FRECUENCIA: ¿cuántas veces ocurre esto? (marque una).</p> <p>0. Nunca</p> <p>1. Menos de una vez al mes</p> <p>2. De una a tres veces al mes</p> <p>3. De una a seis veces por semana</p>

<p>5. Una o más veces en una hora</p> <p>c. GRAVEDAD: ¿Cuál es la gravedad del problema casado por ésta conducta? (marque una).</p> <p>0. No es grave; no es un problema</p> <p>1. Ligeramente grave; es un problema leve</p>	<p>4. De una a diez veces al día</p> <p>5. Una o más veces en una hora</p> <p>c. GRAVEDAD: ¿Cuál es la gravedad del problema casado por ésta conducta? (marque una).</p> <p>0. No es grave; no es un problema</p> <p>1. Ligeramente grave; es un problema leve</p> <p>2. Medianamente grave; es un problema moderado</p>
---	--

<p>2. Medianamente grave; es un problema moderado</p> <p>3. Muy grave: es un problema grave</p> <p>4. Extremadamente grave; es un problema crítico</p>	<p>3. Muy grave: es un problema grave</p> <p>4. Extremadamente grave; es un problema crítico</p>
<p>6. CONDUCTA SOCIAL OFENSIVA:</p> <p>Son conductas que ofenden a otros – por ejemplo: hablar en voz muy alta, blasfemar o emplear un lenguaje soez, mentir, acercarse demasiado o tocar en exceso a otros, amenazar, decir tonterías, escupir a otros, meterse el dedo en la nariz, eructar, expeler ventosidades, tocarse los genitales, orinar en lugares no apropiados.</p> <p>si la respuesta es “sí” describa EL PROBLEMA PRINCIPAL: _</p> <p>Si la respuesta es “no” marcha nunca (0) para la frecuencia y no es grave (0) para gravedad.</p> <p>FRECUENCIA: ¿cuántas veces ocurre esto? (marque una).</p> <p>0. Nunca</p> <p>1. Menos de una vez al mes</p> <p>2. De una a tres veces al mes</p> <p>3. De una a seis veces por semana</p> <p>4. De una a diez veces al día</p> <p>5. Una o más veces en una hora</p> <p>c. GRAVEDAD: ¿Cuál es la gravedad del problema casado por ésta conducta? (marque una).</p> <p>0. No es grave; no es un problema</p> <p>1. Ligeramente grave; es un problema leve</p> <p>2. Medianamente grave; es un problema</p>	<p>8. CONDUCTAS NO COLABORADORAS</p> <p>Son conductas en las que la persona no colabora – por ejemplo: negarse a obedecer, no hacer sus tareas o no respetar las reglas; actuar de forma desafiante o poner mala cara, negarse a asistir a la escuela o al trabajo; llegar tarde a la escuela o al trabajo, negarse a compartir o esperar su turno, engañar, robar o no respetar la ley.</p> <p>si la respuesta es “sí” describa EL PROBLEMA PRINCIPAL: _</p> <p>Si la respuesta es “no” marcha nunca (0) para la frecuencia y no es grave (0) para gravedad.</p> <p>FRECUENCIA: ¿cuántas veces ocurre esto? (marque una).</p> <p>0. Nunca</p> <p>1. Menos de una vez al mes</p> <p>2. De una a tres veces al mes</p> <p>3. De una a seis veces por semana</p> <p>4. De una a diez veces al día</p> <p>5. Una o más veces en una hora</p> <p>c. GRAVEDAD: ¿Cuál es la gravedad del problema casado por ésta conducta? (marque una).</p> <p>0. No es grave; no es un problema</p> <p>1. Ligeramente grave; es un problema leve</p>

<p>moderado</p> <p>3. Muy grave: es un problema grave</p> <p>4. Extremadamente grave; es un problema crítico</p>	<p>2. Medianamente grave; es un problema moderado</p> <p>3. Muy grave: es un problema grave</p> <p>4. Extremadamente grave; es un problema crítico</p>
--	--

9. REACCIÓN A LA CONDUCTA Y PROBLEMA EN CUALQUIER CATEGORÍA:
 ¿Cómo reacciona habitualmente usted u otras personas ante los problemas de conducta de la persona evaluada? (marque una)

<p>0. No hay problema de conducta</p> <p>1. No hacen nada o le consuelan</p> <p>2. Le piden que abandone la conducta razonando con él o con ella</p> <p>3. Deliberadamente ignoran esta(s) conducta(s), reforzando otras más positivas</p> <p>4. Le piden a la persona que se enmiende o corrija la situación</p> <p>5. Modifican o reestructuran el entorno, cambian de materiales</p>	<p>6. Piden que la persona salga de la habitación o del aula, la sala, etc., o que se siente en otro lugar</p> <p>7. Le retiran ciertos privilegios obtenidos anteriormente</p> <p>8. Le dirigen de manera física, le trasladan o ponen límites físicamente</p> <p>9. Se necesita ayuda para controlarle (son precisas dos o más personas para ello).</p> <p>10. Otras: ____</p>
---	--

RESUMEN PUNTUACIONES:
D. CONDUCTA ADAPTATIVA:
D.1. Destrezas Motoras

0	_____	x	0=	_____	/54
1	_____	x	1=	_____	
2	_____	x	2=	_____	
3	_____	x	3=	_____	

D.2. Destrezas sociales y comunicativas

0	_____	x	0=	_____	/57
1	_____	x	1=	_____	
2	_____	x	2=	_____	
3	_____	x	3=	_____	

D.3. Destrezas de la vida personal

0	_____	x	0=	_____	/54
1	_____	x	1=	_____	
2	_____	x	2=	_____	
3	_____	x	3=	_____	

D.4. Destrezas de la vida en la comunidad

0	_____	x	0=	_____	/57
1	_____	x	1=	_____	
2	_____	x	2=	_____	
3	_____	x	3=	_____	

Anexo F. Guía de evaluación del estudiante.

(Creación de los autores basado en Hernández et al. s.a)

HABILIDADES CONCEPTUALES		VALORACION			OBSERVACIONES
		ADQUIRIDO	EN PROCESO	NO ADQUIRIDO	
LENGUAJE					
1. Manifiesta sus intereses y necesidades	A) Verbal				
	B) No verbal				
2. Es capaz de expresarse de una manera comprensible y coherente.	A) Con iguales				
	B) Con adultos				
3. Comprende ordenes que implican	A) una acción				
	B) dos o más acciones				
4. Describe la secuencia de sucesos de una situación determinada (presente o pasado).	Verbal				
	B) No				

	verbal				
5. Expresa su opinión sobre lo que escucha u observa.	A) Verbal				
	No verbal				
LECTURA Y ESCRITURA					
1. Identifica la funcionalidad del lenguaje escrito.					
2. Intenta representar de manera gráfica sus ideas	A) A través de un dibujo				
	B) Utilizando algunas graficas.				
	C) A través de señas.				
3. Incorpora pronunciación de algunas palabras en lengua materna Kwe'sx yuwe					
AUTOCONTROL					
1. Mantiene su atención y concluye una tarea.	A) Periodos cortos				
	B) Largos				
2. Controla impulsos y reacciones en el contexto en donde se desenvuelve.	A) En la escuela				
	B) En casa				
	C) En la comunidad				
3. Controla el volumen de su voz.					
HABILIDADES					
SOCIALES INTERPERSONALES					
1. Reconoce a los miembros que					

integran su familia (sentido de pertenencia).					
2. Identifica intenciones y estados de ánimo de los demás.					
3. Participa en diversas actividades.	A) Individuales				
	B) En equipo				
	C) Grupales				
RESPONSABILIDAD					
1. Mantiene limpio su espacio de trabajo en el salón.					
2. Guarda juguetes y materiales en su lugar.					
3. Reconoce sus derechos y responde sus obligaciones.					
AUTOESTIMA					
1. Manifiesta afectos.	A) Con iguales				
	Con adultos				
2. Reconoce y valora características y cualidades.	A) Propias				
	B) De sus iguales				
3. Siente que es aceptado					
4. Manifiesta autonomía en:	A) Actividades escolares				
	B) Aseo				
	C) Cuidado personal				
	D) Actividades productivas				

	y artísticas				
CREDULIDAD					
1. Distingue la fantasía de la realidad					
2. Sabe actuar ante personas desconocidas					
SIGUE LAS REGLAS					
1. Percibe la existencia de normas para convivencia en grupo					
2. Maneja reglas de comportamiento al interactuar con:	A) Iguales				
	B) Adultos				
3. Comprende reglas de seguridad					
HABILIDADES PRACTICAS					
COMIDA					
1. Come sin ayuda					
2. Toma líquidos sin derramarlos					
3. Utiliza cuchara y tenedor					
4. Participa o aporta en la preparación de platos típicos.					
TRANSFERENCIA					
1. Utiliza sus propias estrategias para resolver problemas escolares (con objetos, dibujos, símbolos y/o números).					
2. Resuelve problemas de su vida cotidiana.					
MOVILIDAD					
Mueve su cuerpo de manera espontánea al caminar o correr.					

2. Realiza secuencias cortas de movimientos.					
3. Se desplaza siguiendo instrucciones, en aula de clase y en los diferentes ambientes de aprendizaje.	A) De direccionalidad (hacia, desde, hasta)				
	B) De orientación (adelante, atrás, arriba, abajo, derecha, izquierda)				
	C) De proximidad (cerca – lejos)				
	D) De interioridad dentro – fuera.				
ASEO					
1. Lava sus manos	A) Con ayuda				
	B) Sin ayuda				
2. Va al baño	A) Con ayuda				
	B) Sin ayuda				
3. Lava dientes	A) Con ayuda				
	B) Sin ayuda				

VESTIDO					
1. Se pone y se quita prendas	A) Con ayuda				
	B) Sin ayuda				
2. Abrocha y desabrocha botones	Con ayuda				
	Sin ayuda				
3. Amarra agujetas	A) Con ayuda				
	Sin ayuda				
CUIDADO DE LA SALUD					
1. Identifica alimentos saludables / no saludables.					
2. Identifica problemas ambientales que pueden afectar su salud.					
3. Conoce medidas para dar solución a problemas ambientales (tira la basura en botes, por ejemplo).					
MANEJO DE DINERO					
1. Reconoce el uso del dinero (monedas y billetes) como medio para adquirir alimentos y/ o servicios y los utiliza en las situaciones de juego o pequeñas compras.					
USO DEL TELEFONO					
1. Reconoce el uso del teléfono como medio de comunicación, o registro de fotos y videos	A) Con familiares y amigos				
	B) Para pedir ayuda (policía, ambulancia, bomberos)				

MANTIENE ENTORNOS SEGUROS				
1. Manipula libremente diferentes objetos y sabe utilizarlos (goma, tijeras, agujas, tenedores, por ejemplo).				
2. Evita ponerse en peligro en actividades de juego o cotidianas.				
3. Identifica a las personas que le dan confianza y pueden apoyarla(o) en caso de necesitar ayuda.				
4. Reconoce lo que tiene que hacer ante los riesgos a los que puede estar expuesto (a) (en su familia, en la casa, en la escuela y en la calle).				

INSTITUCION:

DOCENTE:

NOMBRE DEL ALUMNO:

FECHA DE NACIMIENTO:

EDAD:

GRADO:

GRUPO:

APLICADOR:

FECHA:

RESULTADOS OBTENIDOS.

HABILIDADES CONCEPTUALES _____% HABILIDADES SOCIALES _____%

HABILIDADES PRACTICAS _____%

CONCLUSIONES: _____

Anexo G. Ficha de seguimiento al educando.

(Creación de los autores)

Ficha de seguimiento del educando			
Educando:	Periodo:		
Actividad	Progreso		
	Si se hizo	No se hizo	Pendiente
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
Observaciones			

Anexo H. Ficha de acompañamiento y compromisos.

(Creación de los autores)

FICHA DE ACOMPAÑAMIENTO Y COMPROMISOS DE LA FAMILIA				
PADRE	CEDULA	DIRECCION	CELULAR	EDUCANDO:

MADRE	CEDULA	DIRECCION	CELULAR	
ASISTENCIA A LOS ENCUENTROS (MINGAS COMUNITARIAS)				
TRAMITE DOCUMENTACION CLINICA O VISITAS A LOS SABEDORES ANCESTRALES (KIWE THE) PARA SU CARACTERIZACION				
GESTIONA ACOMPAÑAMIENTO ESEPCIALIZADO				
CUMPLE CON LOS COMPROMISOS ADQUIRIDOS				
ESTAN ATENTO A LOS LLAMDOS URGENTES				
CONTRIBUYEN CON LOS MATERIALES NECESARIOS				
APORTA MATERIALES Y RECUSROS PARA LAS ACTIVIDADES				
REALIZA ACOMPAÑAMIENTO EN ALGUNAS DE LAS ACTIVIDADES PRODUCTIVAS Y ARTISTICAS.				
OBSERVACIONES			COMPROMISOS	
FIRMA PADRE			FIRMA MADRE	
FIRMA DOCENTE				