

**ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE LA INSTITUCION  
EDUCATIVA MUNICIPAL NORMAL SUPERIOR DE PASTO  
JORNADA DE LA MAÑANA HACIA LOS NIÑOS Y NIÑAS EN  
SITUACION DE DISCAPACIDAD COGNITIVA  
(Trabajo de grado para optar por el título de Psicóloga)**

LORENA BENAVIDES BUCHELLY

UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA  
San Juan de Pasto, Septiembre de 2008

**ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE LA INSTITUCION  
EDUCATIVA MUNICIPAL NORMAL SUPERIOR DE PASTO  
JORNADA DE LA MAÑANA HACIA LOS NIÑOS Y NIÑAS EN  
SITUACION DE DISCAPACIDAD COGNITIVA  
(Trabajo de grado para optar por el título de Psicóloga)**

LORENA BENAVIDES BUCHELLY

Asesora

ZENEYDA CEBALLOS

Psicóloga

UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA  
San Juan de Pasto, Septiembre de 2008

**NOTA DE ACEPTACIÓN**

---

---

---

---

---

ASESOR

---

JURADO A

---

JURADO B

---

San Juan de Pasto, Septiembre de 2008

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios, por las personas que puso en mi camino.

A mi asesora Zeneyda mil gracias por todo pero sobre todo por creer en mí.

A las jurados Sandra y Maria Fernanda por sus valiosos aportes y por toda la colaboración que me brindaron.

A mis amigos que estuvieron presentes en los momentos buenos y malos de mi vida... Camila, Diana, Lina (L.C.D), Marian, Oscar y Deivyd.

A mis familiares que estuvieron pendientes de todo este proceso y quienes me dieron palabras de aliento y apoyo.

*A Dios*

*A quienes amo con toda mi alma que aparecieron en mi vida y la cambiaron  
por completo mi madre, mi padre y Martín.*

## TABLA DE CONTENIDOS

TABLA DE CONTENIDO	6
LISTA DE TABLAS	11
LISTA DE FIGURAS	12
RESUMEN	13
ABSTRACT	14
INTRODUCCION	15
PROBLEMA DE INVESTIGACION	16
Descripción	16
Formulación	21
Sistematización	21
Justificación	21
Objetivo general	25
Objetivos específicos	25
MARCO REFERENCIAL	25
Marco legal	25
Ámbito internacional	25
Ámbito nacional	27
Decretos	28
Resoluciones	29
Leyes	30
Ámbito regional	30
Resoluciones	30
Marco contextual	31
Institución Educativa Municipal Normal Superior de Pasto	31
Historia	31
Visión	31

Misión	32
Filosofía educativa	32
Estructura organizacional	32
Modelo educativo	32
Unidad de Atención Integral	35
Comunicación	36
Detección, valoración y seguimiento	36
Apoyo y acompañamiento	36
Capacitación y asesoría	36
Diseño e implementación de adecuaciones curriculares	37
Promover la integración social	37
Gestión	37
Investigación	37
Marco de antecedentes	37
Marco teórico	39
Discapacidad	39
Tipos de discapacidad	41
Discapacidades físicas	41
Discapacidades sensoriales	41
Discapacidades orgánicas	42
Discapacidad cognitiva	42
Retraso mental	43
Causas	44
Factores genéticos	44
Factores congénitos	44
Adquiridas	44
Discapacidad en niños	46

Discapacidad y educación	47
Necesidades educativas especiales	49
Necesidades comunes o básicas	50
Necesidades educativas individuales	50
Necesidades educativas especiales	51
Necesidades educativas transitorias	51
Necesidades educativas permanentes	51
Maestro y discapacidad	51
Educación especial	53
¿A quién enseña?	55
¿Qué enseña?	55
¿Dónde enseña?	55
¿Cómo enseña?	56
Educación inclusiva	57
Actitudes	59
Componente afectivo	61
Componente cognoscitivo	61
Componente comportamental	61
Función instrumental, utilitaria o de adaptación	62
Función de autorrealización expresiva	62
Función de economía y conocimiento	62
Función ego (defensiva)	62
Formación de actitudes	62
Conformidad	63
Identificación	63
Internalización	63
METODOLOGIA	63



Paradigma de investigación	63
Enfoque de investigación	65
Tipo de estudio	65
Unidad de análisis	66
Unidad de trabajo	66
Técnicas e instrumentos	67
Técnicas	67
Entrevista a profundidad	67
Observación participante	68
Instrumentos	69
Guión de entrevista	69
Diario de campo	70
Procedimiento	70
Fase I	70
Fase II	71
Fase III	71
Fase IV	71
Cronograma	72
RESULTADOS	73
DISCUSION	98
Componente cognoscitivo de las actitudes de los docentes	99
Componente afectivo de las actitudes de los docentes	105
Componente comportamental de las actitudes de los docentes	107
Función de las actitudes	111
Función de economía y conocimiento	111
Función de autorrealización expresiva	112
Función instrumental utilitaria o de adaptación	112

Función ego (defensiva)	112
Propuesta de intervención	117
“De la escuela que queremos a la escuela que soñamos”	117
Modelo de la verosimilitud de la información	118
Ruta central de la persuasión	119
Brindar información en cuanto a diversidad	119
Asignación de un espacio equitativo	119
Información brindada por parte de entes municipales de educación	120
Ruta periférica a la persuasión	120
Experiencias entre docentes de la misma institución	120
Experiencias de docentes de distintas instituciones	120
Espacios para los docentes	121
CONCLUSIONES	124
RECOMENDACIONES	127
REFERENCIAS	129
ANEXOS	139
Anexo 1. Guía de entrevista en profundidad	140
Anexo 2. Guía de observación	143
Anexo 3. Transcripción de entrevista en profundidad	144
Anexo 4. Observaciones de campo	155

### LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Determinantes en el proceso de evaluación de discapacidad cognitiva	45
Tabla 2. Servicios educativos dados a partir de la educación especial.	56
Tabla 3. Integración versus inclusión educativa.	58
Tabla 4. Elementos y aspectos de la definición de actitud.	59
Tabla 5. Matriz de proposiciones agrupadas para la categoría de pensamientos de la entrevista en profundidad.	74
Tabla 6. Matriz de proposiciones agrupadas para la categoría de sentimientos de la entrevista en profundidad.	78
Tabla 7. Matriz de proposiciones agrupadas para la categoría de comportamientos de la entrevista en profundidad.	81
Tabla 8. Matriz de proposiciones agrupadas para la categoría de pensamientos de la observación.	83
Tabla 9. Matriz de proposiciones agrupadas para la categoría de sentimientos de la observación.	84
Tabla 10. Matriz de proposiciones agrupadas para la categoría de comportamientos de la observación.	86
Tabla 11. Triangulación de información de entrevista en profundidad y observación – Categoría pensamientos.	89
Tabla 12. Triangulación de información de entrevista en profundidad y observación – Categoría sentimientos.	93
Tabla 13. Triangulación de información de entrevista en profundidad y observación – Categoría comportamientos.	95

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1. Estructura organizacional	33
Figura 2. Componentes para el desarrollo de la observación	69
Figura 3. Taxonomía de actitudes de los docentes hacia los niños(as) en situación de discapacidad cognitiva.	97
Figura 4. Propuesta de intervención basada en el modelo de la verosimilitud de la elaboración.	122
Figura 5. Factores asociados a la autogestión de la comunidad educativa.	123

## **RESUMEN**

Se plasmó la comprensión de las actitudes de los docentes hacia los niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva. Identificando en los docentes investigados sentimientos como la frustración, el temor, la angustia y por otro lado sentimientos positivos como el ánimo para seguir llevando a cabo el proceso de inclusión escolar. Así mismo, se lograron definir comportamientos como la comunicación que los docentes sujetos de estudio tienen con los padres y con otros profesionales acerca del trabajo con el niño, se observa de igual manera que las expresiones verbales y no verbales son un determinante en el trabajo con el niño en situación de discapacidad cognitiva. Así mismo, se interpretan los pensamientos que los docentes sujetos de estudio tienen acerca de los niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva los cuales hablan acerca del aprendizaje, de las capacidades y de la socialización que ellos tienen dentro de la institución.

Finalmente se realizó una propuesta para mejorar el proceso de inclusión escolar basado en el modelo de la verosimilitud de la información.

### **ABSTRACT**

The purpose of this study is to explore the understanding of teachers' attitudes towards male and female children with cognitive disabilities. The analysis revealed that the respondents had feelings of frustration, fear, anxiety and also held positive attitudes to continue with the process of academic inclusion. This study also defines the communication attitudes that teachers hold with parents and other professionals about children's performance. It was observed that verbal and non verbal communications are a meaningful determinant in the results of working with cognitive disabled children. This study also interprets the teachers' opinions about cognitive disabled children as related to their learning and socialization capacities within the institution.

A final proposal is presented to improve the academic inclusion process which is based on a theoretical model verisimilitude of the information.

**ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE LA INSTITUCION  
EDUCATIVA MUNICIPAL NORMAL SUPERIOR DE PASTO  
JORNADA DE LA MAÑANA HACIA LOS NIÑOS Y NIÑAS EN  
SITUACION DE DISCAPACIDAD COGNITIVA**

**INTRODUCCION**

El proyecto de investigación denominado “Actitudes de los Docentes de la Institución Educativa Normal Superior de Pasto jornada de la mañana hacia los Niños y Niñas en situación de Discapacidad Cognitiva”, busco como principal objetivo, comprender las actitudes de los docentes, teniendo en cuenta los componentes de las mismas (cognitivo, afectivo y comportamental), así como también generar una propuesta de intervención para que se dé un cambio de actitudes o el reforzamiento de ellas en pro del proceso de inclusión escolar.

Esta investigación se enmarco dentro del paradigma cualitativo en el cual se hace una aproximación a las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera integral (Bonilla y Rodríguez, 1995), el proyecto de investigación se desarrollo a partir de cuatro fases, las cuales proporcionaron una guía para la realización del mismo: (a) construcción de instrumentos (guión de entrevista y diario de campo), (b) recolección de información, (c) categorización, organización y análisis de la información con base en cada uno de los componentes de las actitudes y, (d) elaboración de conclusiones e informe final de la investigación.

## **PROBLEMA DE INVESTIGACION**

### **Descripción**

En el departamento de Nariño, según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE, 2007], hay 4.786 personas en edad escolar (5 – 14 años) identificadas en situación de discapacidad, hay que destacar que el municipio de Pasto tiene una prevalencia baja con respecto a los demás municipios en este tipo de población según el censo; sin embargo, se debe tener presente que es la capital del departamento y en consecuencia, hay que repensar lo que se ha venido trabajando con la propuesta de inclusión escolar para que sea tomada como modelo para el desarrollo de estas políticas, de modo que no se encuentren barreras frente al potencial que tienen todas las personas de esta comunidad.

La Institución Educativa Normal Superior de Pasto (IEM Normal Superior de Pasto) atiende básicamente estudiantes de los estratos medio y bajos, provenientes de todo el municipio de Pasto, la población total en la básica primaria jornada de la mañana es de 1200 estudiantes, de los cuales 85 niños presentan las siguientes necesidades educativas especiales: discapacidad cognitiva 8; autismo 1; síndrome de Asperger 1; discapacidad auditiva 2; discapacidad motora 3; dificultad en el lenguaje 8; hiperactividad y/o déficit de atención 4; problemas emocionales 17; y dificultades de aprendizaje 41. Estos niños y niñas están adscritos al programa de atención a la diversidad de la secretaria de educación municipal y se encuentran incluidos en las aulas regulares 4 por cada profesor, el total del personal docente es de 36 distribuidos de la siguiente manera: preescolar 5; básica primaria 31.

Por esta razón se trata de una población que requiere ser investigada, ya que la interacción que tienen – los docentes –es determinante para el desarrollo de los estudiantes; por ello, avanzar teóricamente respecto al manejo de las



discapacidades se convierte en un factor fundamental para la institución y para la psicología en el campo educativo.

Teniendo en cuenta lo anterior, las personas en situación de discapacidad constituyen un grupo heterogéneo que contempla alteraciones a nivel neurofisiológico, social, perceptual y de capacidad intelectual (Gisbert, 1981 citado por Hewitt, sin fecha), dentro de esta población se encuentran niños y niñas que presentan discapacidad cognitiva. Según Carmenza Salazar 2000, citado en Ministerio de Educación Nacional [MEN, 2006], la forma como denominamos a las personas con discapacidad cognitiva, da vida, de forma inconciente, a ciertos mitos existentes en torno a ellas, por ejemplo, que son eternos niños, incapaces de aprender y libidinosos.

De este modo, el que un docente diga “son incapaces de aprender”, significa que considera que el pensamiento del niño(a) no va a evolucionar. Puede ser que de esa forma el docente corra el riesgo de asumir dos posiciones al abordar al niño(a): la primera es aferrarse al mito de que no pueden aprender, bajando las expectativas y los niveles de exigencia, terminando el estudiante con actividades que no se adaptan a un currículo pre-establecido para su nivel; y la segunda, el de tratar de nivelarlo a las exigencias de los grados con actividades superiores a sus capacidades lesionando así la autoestima del niño(a) (MEN, 2006).

A los niños(as) con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) se les asocia en la mayoría de los casos automáticamente con el fracaso y la frustración; los maestros y otras personas los etiquetan como niños(as) que no pueden alcanzar todos los logros requeridos, y es así como poco a poco los van segregando a lugares y situaciones que no les corresponden y en las cuales tienen poco desenvolvimiento dentro del entorno escolar (Baker, Brightman, 2002).

Por otro lado, la enseñanza tiene muchas satisfacciones para algunos educadores y entre ellas una consiste en ver como van progresando los estudiantes y otra en observar los cambios excepcionales o repentinos que tiene determinado estudiante, sobre todo cuando se trata de niños(as) que presentan algún tipo de necesidades educativas especiales.

No solo las características de cada maestro sino las de la misma situación constituyen factores determinantes de importancia para el éxito de la enseñanza a niños(as) con NEE.

Por esto, se toma como unidad de análisis a los docentes que tienen en sus aulas niños(as) en situación de discapacidad cognitiva, puesto que es importante comprender las experiencias que ellos tienen en el proceso de inclusión escolar, de modo que al considerar aquellas actitudes que se plantean alrededor de este tipo de discapacidad se puede generar un cambio a nivel de las mismas o el fortalecimiento de ellas.

La actitud de los docentes hacia los niños(as) en situación de discapacidad cognitiva pueden definirse como el compuesto psíquico unitario relativo a lo que el docente piensa, siente y hace respecto a los niños con NEE, quienes vendrían a ser el objeto sociocultural de investigación (Ramos, 1983).

Por tanto, será de gran importancia que desde la psicología, se pueda comprender el comportamiento y los procesos psicológicos que se dan en los docentes, en algunas investigaciones descubrieron que el comportamiento del profesor en la iniciativa incluyendo la crítica moderada y la dirección, así como la aprobación y la alabanza del maestro se correlacionaba positivamente con el rendimiento del estudiante, de igual forma se encuentra en los docentes investigados, que cuando se apoyan con otros profesionales o cuando adoptan una actitud de aprobación logran cambios positivos tanto en la conducta del niño como en su rendimiento académico

Por otro lado, se postula que los principios y los comportamientos correspondientes del profesor relacionados con las actitudes y los valores, también son importantes en el desarrollo de la personalidad (Gage, 1968).

Esto implica, que el maestro debe apropiarse de ciertos referentes donde ellos observen las diferencias como algo esencial y de una naturaleza indivisible en las personas, poniendo de manifiesto como el docente influye en los procesos educativos de los estudiantes, y de este modo puedan dar una enseñanza didáctica y duradera, pero sobre todo con capacidad de responder al reto de la diversidad.

El que un docente se enfrente a una nueva forma de educar, en una nueva área, implica diversos retos como son: la inclusión escolar y la transformación de prácticas, esta última involucrando la necesidad innegable de mejorar las estrategias de inclusión de niños y niñas con capacidades diferentes en la escuela ordinaria. Esta nueva área, toma como base todo el aprendizaje y la experiencia lograda por el maestro hasta el momento, sin embargo, no se debe dejar atrás todo lo que el docente ha construido como persona en los diferentes aspectos de su vida como son el aspecto cognitivo, afectivo, productivo, ético y social frente a niños y niñas que se encuentran en situación de discapacidad cognitiva.

Después de haber realizado una ardua revisión de los trabajos investigativos tanto a nivel internacional (vía internet), nacional y regional se encuentra que el tema de discapacidad es bastante tratado e investigado por distintas disciplinas a parte de la psicología, sin embargo, el tema de las actitudes de docentes es escaso, sobre todo en el ámbito regional, y como se menciona anteriormente es definitivo para entender cómo actúan cada una de las actitudes que se presentan en el docente para que éste pueda dar un manejo integral a cada uno de los estudiantes, dicho de otro modo, no solo desde la parte del conocimiento sino también desde la parte afectiva y social.

Por otra parte, como lo dispone la Ley General de Educación “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 sus deberes” (Ley 115, artículo 1 1994) en este punto a la educación le corresponde el favorecer el máximo desarrollo posible a las personas con discapacidad.

De esta manera, se pretende formar una nueva institución escolar que éste fundamentada en el fortalecimiento de nuevas relaciones, que promuevan la participación democrática, el ejercicio de los derechos fundamentales, y una organización y gestión escolar donde “todos tengan cabida y posibilidades, es decir una escuela para todos en el ámbito de la diversidad”. (MEN, 2006).

Estos planteamientos han guiado las políticas nacionales, por medio de los proyectos que hoy se realizan en el país encaminados al mejoramiento de la educación, con el fin de posibilitar a las comunidades, la reflexión y la contextualización de la atención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, por tanto, se da apertura a la nueva escuela, una escuela incluyente donde la premisa que actúa, es: “los niños y niñas aprenden mejor y desarrollan mas habilidades en común apoyo”. (Centro de Estudios para la Educación Global [CSIE], sin fecha).

Para proseguir, en la realidad nacional se encuentra la normatividad de la educación basada en la constitución política de 1991, en su artículo 5, que reconoce que las personas con NEE tienen derecho a acceder a una educación de calidad a lo largo de toda la vida, que promueva su desarrollo integral, su independencia y su participación, en condiciones de igualdad, en los ámbitos público y privado.

Finalmente, la enorme complejidad que se presenta en este campo es de bastante interés, ya que la comunidad educativa del país, se encuentra en un proceso de cambio de paradigmas en lo concerniente al deber- hacer

pedagógico del maestro y es a ellos a quienes se les exige que presenten un conocimiento que les permita hacer más comprensible este aspecto, orientado hacia la transformación de la política educativa antigua, reconociendo que la educación es un derecho universal y que se constituye en un elemento fundamental de inclusión social para todas las personas, en especial para los niños, entre ellos, los que se encuentran en situación de discapacidad, ya que todos tienen potencialidades únicas y que cada uno de ellos presentan necesidades y exigen, beneficiarse con igualdad de oportunidades.

### **Formulación del problema**

¿Cuáles son las actitudes de los docentes de la IEM Normal Superior de Pasto jornada de la mañana hacia los niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva?

### **Sistematización**

¿Qué sentimientos generan en los docentes de la IEM Normal Superior de Pasto jornada de la mañana los niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva?

¿Cuáles son los comportamientos que tienen los docentes de la IEM Normal Superior de Pasto jornada de la mañana hacia los niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva?

¿Qué piensan los docentes de la IEM Normal Superior de Pasto jornada de la mañana de los niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva?

¿Qué propuesta se puede derivar de la comprensión de las actitudes de los docentes de la IEM Normal Superior de Pasto jornada de la mañana?

### **Justificación**

Trabajar desde la perspectiva de la inclusión escolar es trabajar con una postura que en el momento se está consolidando como propia de un entorno

escolar “normal”, se puede afirmar que cada uno de sus actores (administrativos, educadores, estudiantes, entre otros.) es protagonista en este reto que se consolida a partir de cada una de sus experiencias y vivencias; con este nuevo entorno que se vislumbra se destaca que la diferencia está en todas las personas y que aquellos niños y niñas que se encuentran en situación de discapacidad van a verlo como un punto a favor ya que esto va a ser un común entre todos los que pertenecen a la comunidad educativa. Por esto, es necesario que al llevar a cabo los lineamientos que rigen esta nueva política educativa, se eduque a quienes en primera instancia colaboran para que se puedan alcanzar los objetivos y compromisos comúnmente trazados, es así que se percibe la necesidad de plantear y de conocer las actitudes de los docentes para que de esta forma haya una intervención temprana.

En el departamento de Nariño a través de la Secretaria de Educación Municipal y la Secretaria de Educación Departamental se viene trabajando arduamente el tema que corresponde a la inclusión escolar hoy también llamada atención a la diversidad, por ello esta investigación se hace necesaria y de gran importancia para que se den unos óptimos resultados en cuanto al abordaje tanto de las temáticas y lineamientos por parte de los docentes, los estudiantes y en general toda la comunidad educativa mostrando aspectos vivenciales de los actores que están en contacto directo con dicha población.

Así mismo el trabajo investigativo es enriquecedor desde el punto en que se pueden tomar los resultados obtenidos para facilitar un trabajo con la comunidad donde se logren alcanzar objetivos claros y viables con respecto a la inclusión.

Teniendo en cuenta lo mencionado se hace evidente y necesario el estudiar las actitudes del docente frente a los niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva, debido a que esta persona desempeña un rol fundamental dentro del proceso de inclusión, y es a la vez una persona que

tiene un repertorio provisto de experiencias anteriores, de creencias y porque no de prejuicios, viene a formar parte de esta nueva escuela, la cual tiene que reformar y crear un espacio propicio para el aprendizaje significativo.

Es así que, el cuerpo docente es el conjunto de profesionales, que desarrollan una tarea humana compleja, que requiere de una amplia comprensión de los fenómenos con los que interactúan, ellos necesitan autoconocerse y conocer las comunidades con y desde los que se genera un dialogo continuo y un horizonte abierto a la utopía y la posibilidad transformadora (Medina, Rodríguez, Ibáñez, 2005 p.27).

El comprender las actitudes de los docentes es de vital importancia, ya que se sabe que en todas las interacciones sociales y específicamente en las escolares se envían y reciben mensajes, que algunas veces los profesores creen que solo mandan un mensaje, pero su voz, la posición del cuerpo, las palabras y los gestos pueden comunicar diferentes mensajes... haciendo que dichas actitudes generen diversidad de comportamientos en los estudiantes (Woolfolk, 1990).

Cabe resaltar en este momento, que esta es una de las razones para investigar el tema de “las actitudes de los docentes hacia los niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva”, puesto que actúan de forma significativa en los procesos de inclusión y además pueden ser aprendidas y modificadas, constituyéndose también en un efecto. Además, como lo presenta García Pastor (1999 citado por Doménech, Esbrí, González y Miret, sin fecha, p. 2) diciendo que la forma que se tiene para relacionarse con las personas en situación de discapacidad, está influida por las experiencias propias y sobre todo, por la forma en que se define la discapacidad, de ahí que sea importante investigar qué piensan, cómo se sienten y qué hacen los docentes ante el hecho de que en su salón de clase se encuentre un niño o niña en situación de discapacidad cognitiva.

Así mismo, el desarrollo de este trabajo de investigación, es de gran importancia y tal como lo plantean Larriviée y Cook 1979 (citado por Alemany, Villuendas, 2004), si bien se cree que se puede imponer la inclusión mediante leyes de obligatorio cumplimiento, la forma en que el profesor de aula regular responde a las necesidades de los niños en situación de discapacidad puede convertirse en una variable mucho más potente que cualquier esquema administrativo o curricular. Sin embargo, uno de los componentes más poderosos en el proceso de la inclusión escolar, es el actitudinal ya que la forma en la cual el profesorado responde ante los estudiantes es fundamental para transformar la educación.

El desarrollar una investigación en este entorno hace posible comprender las actitudes que se presentan en los docentes hacia los niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva, de este modo, se tendrá la posibilidad de coordinar acciones conjuntas en pro del bienestar de los niños y niñas, ya que no se concibe la discriminación o la carencia de bienestar de las personas en situación de discapacidad; y además resulta importante aclarar en este punto que la simple ubicación de niños y niñas con NEE en escuelas regulares no es inclusión, se requiere maximizar sus oportunidades, potencialidades y logros personales en la escuela. De acuerdo con esto, y partiendo de los resultados que arroje la investigación se podrán implementar los cambios educativos pertinentes, a partir de la visualización de las dificultades como de las fortalezas de las actitudes de cada persona (docente).

Así mismo, esta nueva realidad formativa e institucional cuestiona al profesorado y le sitúa ante problemas diferentes, que le demandaran una activa capacitación y búsqueda reflexiva de soluciones ante los retos educativos y las aplicaciones de procesos de enseñanza-aprendizaje (Medina, Rodríguez, Ibáñez, 2005 p.27). Finalmente se sabe que uno de los propósitos de la psicología es producir y suministrar información acerca de cómo se explica el



comportamiento, en este caso el de las actitudes; y es de esta forma como se puede tener al alcance un material que contenga reflexiones y teorías que pueden inspirar mas investigaciones en cuanto al tema de inclusión escolar.

### **Objetivo General**

Comprender las actitudes de los docentes de la IEM Normal Superior de Pasto hacia los niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva.

### **Objetivos Específicos**

Identificar los sentimientos que generan los niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva en los docentes de la IEM Normal Superior jornada de la mañana.

Determinar los comportamientos que presentan los docentes de la IEM Normal Superior jornada de la mañana hacia los niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva.

Interpretar los pensamientos en los docentes de la IEM Normal Superior jornada de la mañana acerca de los niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva.

Plantear una propuesta de intervención para que se de un cambio de actitudes o el reforzamiento de ellas en pro del proceso de inclusión de los niños(as) con necesidades educativas especiales.

## **MARCO REFERENCIAL**

### **Marco Legal**

#### **En el ámbito Internacional**

La declaración Mundial realizada en Jomtien en 1990 sobre educación para todos, declara que “las necesidades de aprendizaje básico para todos pueden y deben ser satisfechas, de esta manera la educación básica para todos,

por primera vez en la historia, se convierte en un objetivo alcanzable” (citado por Correa, Vélez, 2002 p.20).

Más adelante en junio de 1994, la declaración de Salamanca y la conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad, esta inspirada por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir “escuelas para todos”, esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual. Como tales, constituyen una importante contribución al programa para lograr la Educación para Todos y dotar a las escuelas de más eficacia educativa (citado por Correa, Vélez, 2002 p.20).

En el contexto de este marco de acción el término NEE se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves. Por tanto, el reto con que se enfrentan las escuelas incluyentes es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito. El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación crear comunidades que acojan a todos. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1994 P.6).

Así mismo, en marzo de 2001, la Declaración Final de la XI Conferencia Iberoamericana de Educación, busca “promover nuevas políticas y formulas de cooperación capaces de coadyuvar en la solución de los déficit de cobertura, mejoramiento de la calidad educativa y superación de las desigualdades, en una sociedad signada por los desafíos de mundialización” (citado por Correa, Vélez, 2002 p.20).

El marco de acción mundial de la educación inclusiva, cuyo fundamento es el derecho humano a la educación conocido en la declaración universal de los derechos humanos de 1949, involucra dos procesos estrechamente relacionados entre sí: el de reducir la exclusión de los estudiantes que están escolarizados en las escuelas comunes y el de aumentar la participación de todos los estudiantes, incluidos aquellos que tienen discapacidad, en las culturas, currículos y comunidades de dichas escuelas. Igualmente, apunta a eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes que puedan estar en situación de desventaja o ser vulnerables a la exclusión, que son muchos más que aquellos que tienen una o varias discapacidades (UNESCO, 1994)

### **En el ámbito nacional**

La constitución política de 1991 señala que el estado debe promover las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva, adoptar medidas a favor de grupos discriminados o marginados y proteger especialmente a las personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta. También dispone que el estado adelante una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que se preste la atención especializada que requieran. Y plantea que la educación de personas con limitaciones físicas o mentales o con capacidades excepcionales son obligación del estado.

La Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, establece que la educación para personas con limitaciones o talentos excepcionales es parte integrante del servicio público educativo. Señala que los establecimientos educativos deben organizar, directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas, terapéuticas y tecnológicas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos. Entre los fines y objetivos

de la educación que esta ley propone para la población colombiana, están el pleno desarrollo de la personalidad, dentro de un proceso de formación integral; la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, en los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad; la formación para facilitar la participación en las decisiones que los afectan; el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura y la formación en la práctica del trabajo. Además de estos, es importante destacar dos elementos muy importantes en la educación de la población con necesidades educativas especiales: la formación para la autonomía y para la participación social (Congreso de Colombia, 1994).

### **Decretos**

Decreto 2082 de 1996, reglamentario de la Ley General de Educación, menciona que la atención de la población con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales es de carácter formal, no formal e informal y se debe ofrecer en instituciones educativas estatales y privadas de manera directa o mediante convenio (MEN, 1996).

Decreto 2247 de 1997 indica que el ingreso al nivel de preescolar no está sujeto a ninguna prueba de admisión, examen psicológico o de conocimientos, o a consideraciones de raza, sexo, religión, condición física o mental y establece que los procesos curriculares que se desarrollan mediante la ejecución de proyectos lúdico-pedagógicos y actividades deben tener en cuenta: la integración de las dimensiones del desarrollo humano (corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa); los ritmos de aprendizaje; las necesidades de aquellos menores con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales y las características étnicas, culturales, lingüísticas y ambientales de cada región y comunidad.

Decreto 3012 de 1997, que reglamenta la organización y funcionamiento de las escuelas normales superiores, establece que éstas tendrán en cuenta experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas relacionadas con la atención educativa de las poblaciones de las que trata el título III modalidades de atención educativa a poblaciones, de la Ley 115 de 1994, en sus artículos 46. Integración con el servicio educativo; artículo; 47. Apoyo y fomento; artículo 48. Aulas especializadas; artículo 49. Alumnos con capacidades excepcionales; en el momento de elaborar los correspondientes currículos y planes de estudio.

Decreto 3020 del 2002, reglamentario de la Ley 715 del 2001, señala que para fijar las plantas de personal en los establecimientos que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales, la entidad territorial debe atender los criterios y parámetros establecidos por el MEN. Además indica en su artículo 12, establece que los profesionales vinculados en propiedad a la planta de personal como docentes o administrativos y que con lo establecido en el artículo 46 de la Ley 115 de 1994, realicen acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social, serán ubicados en los establecimientos educativos que defina la entidad territorial para este propósito (MEN, 2002).

Decreto 1860 de 1994, en su artículo 38 plantea excepciones al desarrollo del plan general de estudios y aplicación de planes particulares de actividades adicionales, dentro del calendario académico o en horas apropiadas, facilitando la integración de los educandos con limitaciones.

### **Resoluciones**

Resolución 2565 del 2003 establece los parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a las poblaciones con NEE otorgando la responsabilidad a las entidades territoriales.

## **Leyes**

Ley 361 de 1997, por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación; en sus artículos, 11 nadie podrá ser discriminado por razón de su limitación, para acceder al servicio de educación ya sea en una entidad pública o privada y para cualquier nivel de formación; artículo 13, el MEN establecerá el diseño, producción y difusión de materiales educativos especializados, así como de estrategias de capacitación y actualización para docentes en servicio. (Congreso de Colombia, 1997).

### **En el ámbito regional**

## **Resoluciones**

Resolución secretaria de educación municipal de Pasto (SEM) número 643 del 3 de septiembre del 2003 por el cual se crea el programa de educación especial del municipio como entidad territorial certificada, igualmente se crea la unidad de atención integral con un equipo interdisciplinario para ejecutar el proyecto de necesidades educativas especiales, por medio de este se garantiza la reorganización del personal docente, la ubicación a las instituciones integradoras de profesionales idóneos que serán asignados como docentes de apoyo.

Resolución SEM número 1570 del 23 de Diciembre del 2004, en la cual se establecen las instituciones integradoras del municipio y se asignan docentes de apoyo en distintas instituciones educativas como son:

Escuela Normal Superior de Pasto, Mariano Ospina Rodríguez, Artemio Mendoza, San José Betlehemitas.

## **Marco Contextual**

### **Institución Educativa Municipal Normal Superior Pasto**

#### **Historia**

La Institución Educativa Municipal Normal Superior de Pasto, nació el 23 de Noviembre de 1911 y desde esa fecha, sus sólidos fundamentos se han mantenido en la formación de maestros, que orientan la educación en veredas, pueblos y ciudades de Nariño y buena parte de Colombia. La ley 39 de 1903, ordenó la creación de una Normal por cada capital del departamento y la ley 7ª de 1911, hizo realidad la creación de la Escuela Normal de Instructores de Pasto, gracias al apoyo del señor presidente de la república Dr. Carlos E. Restrepo y su ministro de educación: Dr. Marco Fidel Suárez. Con los maestros egresados de la Normal, el gobierno departamental inició la primera reforma educativa de que se tenga memoria en Nariño, teniendo en cuenta la formación pedagógica que se había recibido, con base en las teorías que se aplicaban en el Gimnasio Moderno de Bogotá, bajo la orientación del gran maestro, Agustín Nieto Caballero. Después de un cierre temporal, por razón de la reforma de Normales, se escoge a la ciudad de Pasto como sede para una Gran Normal Moderna, constituyéndose la “Escuela Normal de Occidente”, para atender a estudiantes de los departamentos del Valle, del Cauca y de Nariño, durante el gobierno del Dr. Alfonso López Pumarejo y siendo ministro de educación el Dr. Luis López de Meza.

La Normal Nacional de Pasto tiene en su pasado una de sus grandes fortalezas, porque su trayectoria está sembrada de triunfos, de méritos y de egresados ilustres a lo largo y ancho del país. (González, 2003).

#### **Visión**

La Normal Superior de Pasto será una institución formadora de maestros, siempre actualizada con los nuevos tiempos, para la cambiante sociedad que la legitima y orientada por la pedagogía contemporánea, razón de

ser de su existencia. Compartir esta utopía significa tenerla como deseable y realizable. No obstante, en su logro está implicada una ardua y larga tarea, pues la participación y construcción colectiva no han sido prácticas corrientes en las instituciones educativas, y su ausencia ha contribuido, entre otras cosas, al debilitamiento que las caracteriza hoy. Pero se intenta romper un paradigma y crear otro, el de la unidad dialéctica de institución-maestro y estudiante-comunidad, para hacer del centro educativo una organización para la solidaridad y el progreso humanos (González, 2003).

### **Misión**

Consolidar el papel del maestro como acompañante en el proceso de aprendizaje del estudiante; reivindicar el rol institucional en su compromiso social. Hacer de la acción educativa un proceso de crecimiento del ser humano; del saber un patrimonio comunitario; de la ciencia una fuente para mejorar la calidad de la vida humana y del conocimiento un camino para alcanzar el bienestar personal y de la colectividad (González, 2003).

### **Filosofía Educativa**

La Escuela Normal Superior de Pasto como organismo generador de procesos educativos en varios niveles y su bidimensionalidad como discípulo y maestro y maestro de maestros, ha establecido en su desarrollo unos parámetros, legales, sociales, políticos, educativos y convivenciales que tiene como centro del proceso de aprendizaje al estudiante. El fin de la institución es entregar al país un profesional íntegro, idóneo, humano, comprometido con la sociedad, que por su formación pueda liderar cambios positivos al interior de la comunidad, en donde a bien se desempeñe. Los funcionarios que cumplan un desempeño en la Escuela Normal Superior son personas íntegras, humanas y comprometidas profesionalmente con su desarrollo y el de la institución (González, 2003).



## Estructura organizacional

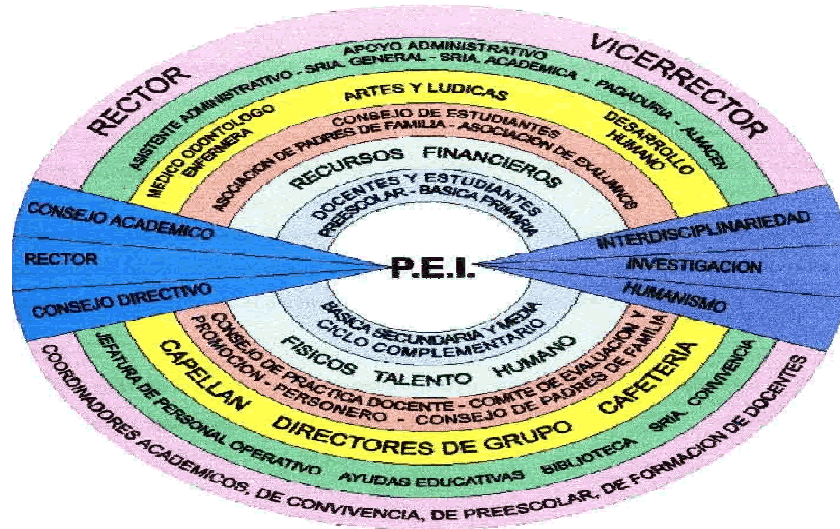


Figura 1. Representación de la estructura organizacional

## Modelo Educativo

El Constructivismo Social y Cultural (Postconstructivismo), un Modelo para la Escuela Normal Superior de Pasto. En la perspectiva de que el constructivismo sigue siendo más una convergencia de principios explicativos, abierta por tanto a matizaciones, ampliaciones y correcciones, que una teoría en sentido estricto de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el modelo pedagógico objeto de este documento, se asume flexible para considerar las características propias de la Institución, las condiciones coyunturales del país, y los contextos regional y local, preservando el núcleo teórico básico y las categorías fundamentales del constructivismo.

Entre otras características, se destaca: (a) la importancia de las relaciones interpersonales del alumno, en primera instancia profesor-alumno, pero también alumno-alumno y otras; (b) el tránsito por la zona de desarrollo próximo debe contar con la ayuda del profesor y los compañeros; (c) la concepción de la zona de desarrollo próximo legítima y justifica la existencia e

intervención del maestro; (d) la creación de estructuras más complejas exige el dominio previo de las más sencillas y anteriores, por lo que la presentación de contenidos tendrá que moverse desde lo general y simple hacia lo particular y complejo, sin descartar los aprendizajes multidireccionales; (e) la relación maestro-alumno debe estar centrada en el respeto por el otro, libre de imposiciones pero dentro de la responsabilidad que implica para el maestro su papel de mediador, lo que posibilita al alumno disentir o argumentar desde su propia conceptualización; (f) la educación es comunicación, diálogo en la medida que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la resignificación de los significados; (g) la utilización de los mapas conceptuales puede ser una estrategia de aprendizaje no solo en las clases teóricas, sino también en la resolución de problemas; (h) la escritura como forma de comunicación es la forma más elaborada del lenguaje; (i) cuanto mayor sea el bagaje de herramientas de que el alumno dispone para abordar el objeto de conocimiento, mayor riqueza tendrá su relación con éste, y tanto mejor interiorizará los conceptos que lo definen; (j) como el maestro debe ser un mediador entre el alumno y el contenido de aprendizaje, debe resaltarse la importancia de la mediación semiótica, que permite integrar el lenguaje como mecanismo para entender cómo las interacciones sociales influyen en el aprendizaje (interacción conversacional, niño o joven y adulto); (k) los signos – relación semiótica - son formas de relación comunicativa que tienen una naturaleza y un origen social; debemos aceptar que antes de enseñar teoría sobre cada conocimiento humano, deberíamos saber algo más sobre teorías de aprendizaje del ser humano.

Se acepta el constructivismo, en general, como un proceso de construcción de conocimientos, procesos que son sociales y dialécticos, pues para el constructivismo no existen conceptos verdaderos o falsos, solo conceptos en estados previos o más avanzados de elaboración. Las

particularidades y características del modelo que se adopta se concretan en esencia en la práctica pedagógica, según niveles o ciclos en que se busque su aplicabilidad (González, 2003).

### **Unidad de Atención Integral**

Las unidades de atención integral (UAI) están concebidas como el conjunto de programas y servicios profesionales que de manera interdisciplinaria, ofrecen las entidades territoriales, para brindar a los establecimientos de educación formal y no formal, estatales y privados, apoyos pedagógicos, terapéuticos y complementarios. Sus funciones están referidas al promover, apoyar y desarrollar investigaciones, fomentar la organización de las aulas de apoyo especializadas (AAE), asesorar los establecimientos educativos y otras instituciones de su área de influencia, divulgar los avances de los programas e investigaciones y coordinar con otros sectores la prestación integral del servicio educativo, además de buscar los mecanismos para garantizar a la población con limitación o capacidades excepcionales el servicio médico y de rehabilitación.

Las UAI, la integran profesionales de la docencia y otros profesionales con formación y la experiencia específica y/o capacitación en lo que a la atención a la población con limitación se refiere. Entre las funciones que tienen las unidades de atención integral están: asesorar a la comunidad educativa de la población, brindar atención directa al alumno a través de apoyos pedagógicos y coordinar la prestación de servicios de salud con otras entidades.

El propósito de la UAI sede IEM Normal Superior, es el de ofrecer un conjunto de servicios profesionales que de manera interdisciplinaria permitan brindar apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos específicos que garanticen el acceso, promoción y permanencia y favorezcan la integración

educativa y social de la población con NEE permanentes y transitorias integrada a la IEM Normal Superior.

El equipo interdisciplinario desempeña de manera conjunta las siguientes funciones:

**Comunicación.**

Establecer unos adecuados y efectivos canales de comunicación entre los profesionales que conforman el equipo interdisciplinario con los diferentes miembros de la comunidad educativa, a fin de dar a conocer la finalidad de la UAI dentro de la institución educativa, las actividades programadas, los recursos requeridos por parte de la institución y los resultados obtenidos con las distintas intervenciones.

**Detección, valoración y seguimiento.**

Realizar la detección, valoración y seguimiento interdisciplinario (pedagogía, psicología, terapia ocupacional, fonoaudiología, tiflología) a población con NEE en situación de discapacidad y/o talentos excepcionales de la IEM Normal Superior de Pasto.

**Apoyo y acompañamiento.**

Brindar asesoría, apoyo y acompañamiento a las familias y maestros integradores de niños y niñas con NEE, estableciendo con ellos una constante comunicación.

**Capacitación y asesoría.**

Capacitar y asesorar a docentes, padres de familia y demás miembros de la comunidad educativa en torno a temáticas relacionadas con el área de competencia de cada profesional del equipo y respondiendo a las necesidades expresadas y diagnosticadas en la comunidad educativa.

**Diseño e implementación de adecuaciones curriculares.**

Participar de manera directa en la construcción del proyecto educativo institucional y realizar las adaptaciones curriculares necesarias para garantizar la promoción educativa de la población con NEE.

**Promover la integración social.**

Desarrollar procesos que promuevan no solo la integración académica sino también social de la población con NEE a la comunidad educativa.

**Gestión.**

Gestionar los apoyos específicos y especializados que favorezcan la integración de la población con NEE (valoraciones médicas, neurológicas, exámenes especializados, etc.) a través de remisiones u otros medios que lo posibiliten.

**Investigación.**

Proponer y desarrollar proyectos de investigación orientados a la intervención contextualizada acerca del proceso de integración/inclusión educativa y social de la población con NEE.

**Marco de Antecedentes**

Es importante destacar los trabajos realizados en España, enriquecen lo concerniente al concepto de inclusión escolar. Se debe destacar el trabajo realizado por Doménech, Esbrí, González y Miret (sin fecha) cuyo trabajo plantea un análisis descriptivo y comparativo de las actitudes de profesores de ámbitos educativos (públicos y privados) hacia el alumnado con NEE derivadas de discapacidad de etapas distintas (educación infantil, primaria y secundaria) y en función del grado de proximidad a alguna persona con NEE. Respondiendo a una pregunta esencial que se hacen los autores en la investigación ¿las actitudes hacia el alumnado con NEE derivadas de

discapacidad del profesorado son distintas en función del ámbito, del centro, de la etapa educativa y de la proximidad a algún caso?

En la cual se encontró que las actitudes hacia la integración de los profesores parecen no cambiar ya sean maestros de centros públicos o privados, de infantil o primaria o si tienen o no un contacto. Únicamente se apreciaría una actitud más negativa en los docentes de secundaria en todos los aspectos que refleja la investigación: responsabilidad, rendimiento, formación, clima en el aula, entre otros.

Se destaca además el trabajo publicado en la revista *Convergencia* realizado por Alemany y Villuendas (2004), quienes se centran en conocer cuáles son las actitudes del profesorado hacia la integración de alumnos con NEE en su aula, dividiendo los resultados arrojados en actitudes positivas y negativas según el área en el que trabajan los docentes (educación musical, educación especial, educación física, entre otros).

En la región son pocos los estudios que abordan o que toman las actitudes del docente como principal eje temático en la investigación, sin embargo se encontraron en la Universidad Mariana los siguientes trabajos: “Actitudes que presentan los docentes del colegio San Felipe Nery primaria jornada de la mañana frente a los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad” esta investigación estuvo orientada a comprender una serie de actitudes que son manifestadas por el docente dentro del aula de clase. Los objetivos están enfocados a comprender las creencias, afecto y comportamiento (Cando, 2004).

Encontrando en la investigación que los docentes reciben información para comprender las características del trastorno por medio de revistas, magazines y en general por medio del lenguaje cotidiano, plantean que de acuerdo a como ellos hayan recibido la información y la experiencia vivida con los niños surgen dificultades personales tanto internas como externas que van

de la mano, como el control ante el estrés. Igualmente concluyen que las reacciones afectivas del docente crean un ambiente difícil de ser controlado.

Otra de las investigaciones denominada “Integración escolar del niño con Necesidades Educativas Especiales al aula regular”, la cual pretende dar a conocer el proceso de integración escolar, fue realizada durante el año lectivo 1995 – 1996 con dos niñas sordas, en la escuela regular el Progreso de la ciudad de Mocoa. En esta investigación los autores se basaron en la sensibilización y capacitación a la comunidad educativa para de esta forma se construya una nueva escuela que responda a las necesidades e intereses de los estudiantes respetando las diferencias individuales y los ritmos de aprendizaje (Carvajal, Cordoba, Vallejo, 1996).

Por último, la investigación “Actitud del docente frente a una propuesta sensibilizadora orientada a la integración del niño con necesidades especiales al aula regular”, la cual pretende dar a conocer las actitudes de los docentes de la escuela Antonio Ricaurte del municipio de Pasto, describen las reacciones de los docentes, para de esta forma contribuir a un saber que aporte al mejoramiento de la calidad educativa, pretendiendo un cambio de actitudes de los docentes basado en la sensibilización humana que beneficie la armonía de esta población (Lima, Lozano, Moncayo, 1998).

Concluye la investigación que a partir de una exploración de las creencias, sentimientos y comportamientos del docente, puede darse una propuesta para que el maestro del aula regular esté capacitado para atender a población con necesidades educativas especiales.

## **Marco Teórico**

### **Discapacidad**

La persona que tenía algún tipo de discapacidad desde el modelo médico era considerada como paciente que debía ser curado o puesto bajo un

tratamiento médico. Ya desde el modelo social que se viene manejando en los últimos años la persona en situación de discapacidad, es vista como un individuo que requiere de apoyos y ayudas técnicas para el acontecer cotidiano, por así decirlo, desde la interacción de la persona con el medio. Ahora bien y teniendo en cuenta este último concepto, la Organización Mundial de la Salud (OMS) define la discapacidad como “el resultado de la interacción entre la discapacidad de una persona y las variables ambientales que incluyen el entorno físico, las situaciones sociales y los recursos”. (“Guía para la atención de público con discapacidad y adulto mayor”, 2006 p. 32), así pues, si se aumentan los servicios y apoyos que faciliten la interacción de la persona con el medio, disminuye la discapacidad.

Por otra parte, siguiendo lo planteado por Hewitt y Rozzo, sin fecha, las personas entienden la discapacidad como la falta, puede ser de una parte del cuerpo, de inteligencia, de visión, entre otros, de esta forma hay que reconocer la existencia de diferentes concepciones de discapacidad, que hacen tergiversar el fondo de este concepto, que dicho de otro modo, la persona en situación de discapacidad no es a la que le hace falta algo, sino mas bien, es el medio el que no puede proporcionarle la accesibilidad y la permanencia en él, la idea central es que se debe entender la discapacidad como un “desencuentro entre la persona con déficit y su ambiente social, porque éste carece de la variedad de posibilidades que los miembros de su comunidad necesitan en su diversidad” (Ticac, 2007) para fortalecer las habilidades que la persona tiene como individuo.

Ahora bien, se necesita comprender por parte de la comunidad esta nueva concepción: “las limitaciones de una persona se convierten en discapacidad sólo como consecuencia de la interacción de la persona con un ambiente que no le proporciona el adecuado apoyo para reducir sus



limitaciones funcionales”. (“Guía para la atención de público con discapacidad y adulto mayor”, 2006 p. 41).

En consecuencia, hablar de discapacidad implica hacer referencia a una constante generalizada de limitaciones, las personas que tienen una deficiencia, la asumían como una condición que las marcaba y le determinaba su rol en la sociedad; así las tendencias que van guiando la búsqueda de definiciones han transitado desde visiones altruistas, asistenciales y médicas, hasta avanzar en los últimos tiempos, hacia un enfoque más bien de corte social (“Guía para la atención de público con discapacidad y adulto mayor”, 2006 p. 40). Donde se reconceptualiza la discapacidad a partir de la interacción entre la persona y su ambiente, con este enfoque se valoran las potencialidades existentes más que la deficiencia, resaltando aspectos como la autonomía, las posibilidades de integración, la igualdad y las capacidades conservadas (“Guía para la atención de público con discapacidad y adulto mayor”, 2006 p. 40).

### **Tipos de discapacidad**

Las discapacidades se pueden clasificar, según el área que se halle comprometida.

#### **Discapacidades físicas**

(Neurolocomotoras) corresponden a la pérdida o anomalía en la estructura anatómica de los sistemas osteo – articular, pueden deberse a lesión medular traumática, esclerosis múltiple, espina bífida, parálisis cerebral, hemiplejías, miopatías, poliomielitis, artritis reumatoidea y otras afecciones. Existe una limitación en el área motora o falta de control de movimientos, de funcionalidad y/o de sensibilidad, que impiden realizar las actividades de la vida diaria. (Ticac, 2007 p. 63).

#### **Discapacidades sensoriales**

Implican una pérdida o disminución de la función de algunos de los órganos de los sentidos, congénitas o adquiridas, tales como ceguera,

disminución visual y enfermedades de la visión, sordera, disminución auditiva y enfermedades de la audición y otras combinaciones. (Titac, 2007 p. 63).

### **Discapacidades orgánicas**

Se deben a la alteración de algún órgano. Se hallan las enfermedades cardiovasculares, diabetes, otras producidas a consecuencia de extirpaciones que culminan en la pérdida o desfiguración de alguna parte del cuerpo, como la enterostomía, mastectomía, histerectomía. (Titac, 2007 p. 63)

### **Discapacidad cognitiva**

Para caracterizar el concepto de discapacidad cognitiva, se realiza un recorrido de la evolución del mismo, en primer lugar, se encuentra el concepto de retraso mental como una de las denominaciones diagnósticas más antiguas definida como la discapacidad caracterizada por restricciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa, manifiesta en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Este concepto engloba una serie de criterios para el diagnóstico como la capacidad intelectual, deficiencias concurrentes de la conducta adaptativa y un inicio de antes de los 18 años de edad (Sue, Sue, Sue, 1994 p. 507 - 508); estos criterios diagnósticos hacen que se faciliten la evaluación y el tratamiento requerido.

Ya en el año 2002, el concepto de retraso mental se mantiene como tal, sin embargo, se introduce el concepto de discapacidad intelectual representándose como un concepto más funcional y dinámico, dicho de otra forma, el individuo es visto como una persona que realiza actividades diarias, asiste al colegio, entre otros (desempeño), un individuo que se adapta a su entorno. Al mismo tiempo aparece el concepto de discapacidad cognitiva que se entiende como “una disposición funcional específica en procesos cognitivos, habilidades de procesamiento y estilos de pensamiento, que determinan el desempeño y el aprendizaje de una persona” (MEN, 2006 p. 17).

Estos cambios en la terminología y en el lenguaje a utilizar no se remiten simplemente a eso, se trata de un cambio profundo en la manera como se conceptualice la discapacidad mental que hace parte de la calidad de vida de esas personas, los cambios en la manera de cómo nombrar a una persona con discapacidad cognitiva no intentan negar la discapacidad en sí misma, sino mejorar la condición en la que se encuentran. Es importante señalar, que en esta investigación se orienta y delimita en discapacidad cognitiva.

### **Retraso mental**

El concepto diagnóstico del retraso mental como se mencionaba anteriormente, esta constituido por bajo coeficiente intelectual y déficits adaptativos; actualmente se enfatiza la idea de que el retraso mental no es una característica innata de un individuo, sino el resultado variable de la interacción entre las capacidades intelectuales de la persona y el ambiente, es decir la concepción actual se ajusta a un modelo biopsicosocial.

En el retraso mental según Junco (2001 p. 108) se aprecia un enlentecimiento del desarrollo, en general en todas las áreas de funcionamiento, que se pone de manifiesto en las siguientes áreas:

Cognitivamente: puede existir una orientación hacia lo concreto, egocentrismo, distractibilidad y poca capacidad de atención. La hiperactividad sensorial puede conducir a conductas desbordantes, a la evitación de estímulos, y a la necesidad de procesar estímulos a niveles de intensidad bajos.

Emocionalmente: tienen dificultades para expresar sentimientos y percibir afectos tanto en sí mismos como en los otros. La expresividad de la afectividad puede estar modificada por los impedimentos físicos (hipertonía, hipotonía).

Retraso del habla: que puede inhibir la expresión del afecto negativo, lo que conduce a instancias de una hiperactividad afectiva aparente que incluye una ira impulsiva y una baja tolerancia a la frustración.

Dificultades adaptativas: las complejidades normales de las interacciones diarias pueden poner a prueba los límites cognitivos del retardo mental.

Reacciones emocionales primitivas: a la frustración y a la tensión pueden implicar conductas agresivas, autolesivas o autoestimulantes.

## **Causas**

### **Factores genéticos**

Se deben a anomalías en genes heredados de los padres, errores en la combinación genética u otros desórdenes genéticos, como el síndrome de Down y el síndrome del cromosoma "X" Frágil. También influye el factor edad de la pareja. Existe cierta prevalencia que origina discapacidad mental en parejas muy jóvenes o de edad madura. (Guía para la atención de público con discapacidad y adulto mayor, 2006 p. 76).

### **Factores congénitos**

Se refiere a las características o rasgos con los que nace un individuo y que no dependen sólo de factores hereditarios, sino que son adquiridos durante la gestación. El consumo de alcohol y drogas durante el embarazo aumenta las probabilidades de deficiencia en el área mental. (Guía para la atención de público con discapacidad y adulto mayor, 2006 p. 76).

### **Adquiridas**

Son las ocasionadas por algún accidente o enfermedad después del nacimiento. Enfermedades que pueden terminar en una encefalitis o meningitis, accidentes como golpes en la cabeza, asfixia por inmersión y la exposición a toxinas como plomo y mercurio pueden provocar graves e irreparables daños en el cerebro y al sistema nervioso central. (Guía para la atención de público con discapacidad y adulto mayor, 2006 p. 76).

Las dimensiones que se tienen que tener en cuenta para valorar un niño o niña que presente discapacidad cognitiva son 5 a partir de la definición propuesta por Verdugo.

Tabla 1

Determinantes en el proceso de evaluación de discapacidad cognitiva

Dimensión I	Dimensión II	Dimensión III	Dimensión IV:	Dimensión V:
Habilidades intelectuales	Conducta adaptativa	Participación, interacciones y roles sociales	Salud	Contexto (ambientes y cultura)
- Razonamiento - Planificación - Solución de problemas - Pensamiento abstracto - Comprensión de ideas complejas - Aprender con rapidez - Aprender de la experiencia	- Habilidades conceptuales - Habilidades sociales - Habilidades prácticas	- Interacción del individuo con su mundo material y actividades diarias y sociales - Status, se refieren a un conjunto de actividades valoradas como normales para un grupo específico de edad	- Salud física - Salud mental, aspectos psicológico emocionales	Condiciones interrelacionales en las que las personas viven diariamente - Microsistema (espacio social inmediato) - Mesosistema (vecindad, comunidad, colegios) - Microsistema (sociedad, países, patrones generales de cultura)

Nota. De "Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la asociación americana sobre retraso mental de 2002", por M. Verdugo, sin fecha, p. 8 - 15. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca

Las dimensiones que propone el autor incluyen diferentes aspectos de la persona y el ambiente, estas no solo se las requiere para realizar la evaluación sino para que a partir de ellas se mejoren los apoyos que se les brindan a las personas con discapacidad cognitiva con el fin de mejorar el funcionamiento individual.

### **Discapacidad en niños**

La discapacidad determina al niño o la niña en cuanto a que todo el potencial de una persona se forma desde la infancia esto por distintas situaciones como la interacción con los otros (familia, amigos, compañeros, profesores y en general toda la comunidad), la actitud, los valores, la aceptación que tenga toda una comunidad frente a la discapacidad. Dicho de otro modo, la infancia es el período de formación de las grandes estructuras de la persona, de la construcción de la propia identidad (Planella, 2005). De esta forma, Arcila, y cols, 2002 plantean que se debe fijar la atención en los primeros años del ser, porque es en lo que reciba, experimente y construya en ese período inicial, lo que le garantizará que este desarrollo pueda darse a cabalidad” (p. 23).

En consonancia con lo anterior, tal como lo afirman Granados y Franco el concepto que tenga el niño de sí mismo depende de gran variedad de factores como son: el amor de los padres, la educación, la familia, el lugar que ocupe dentro de ella, el desempeño escolar y la posición social (p. 177).

Por otro lado, se habla de discapacidad como un término genérico el cual abarca muchas cuestiones, se trata de una condición generalizada enmarcada en el individuo sea niño, joven, adulto que incluye situaciones muy diferentes y por tanto, una manera individual de darle un tratamiento y de darle un lugar en el manejo apropiado para su necesidad. Así mismo, “hablar del ser humano, implica a su vez hablar de desarrollo, precisamente, como la

potenciación de sus capacidades y derechos, como esa opción de “llegar a ser más”, de tener acceso a los apoyos necesarios y de adquirir el conocimiento partiendo de sus dotaciones iniciales, que le permitan un determinado nivel de vida” (Arcila y cols, 2002 p.22).

### **Discapacidad y educación**

Nada que provenga de la copia, de la imitación o de la sumisa obediencia ayuda a resolver problemas vitales. “Que no importe la caligrafía si se aprende a escribir una carta a un amigo. Que no importe la capacidad lectora si se puede sostener el deseo de leer. Que no importe la defectuosa pronunciación si se pueden encender las ganas de comunicarse con otro...” (Tomado de González, sin fecha).

En lo concerniente a lo que discapacidad y educación se refiere, se puede hablar de cómo las políticas y los proyectos educativos dan unas bases para reformar una escuela regular en una escuela inclusiva, cada una de ellas tiene como criterio “que es un lugar para ser y para aprender”, en consonancia con lo anterior, una “persona con y sin discapacidad” requiere ser incluida “en una escuela donde pueda lograr constituirse como sujeto humano y aprender de acuerdo a sus capacidades” (González, sin fecha). El ideal de una educación inclusiva es totalmente humanista, es abrir espacios, es educar a todos en la diferencia. Lo enriquecedor de este tipo de educación no se determina por una condición a priori, sino por la capacidad que tiene cada uno para aprender, para aprender del otro.

Cuando una persona en situación de discapacidad se encuentra en una escuela inclusiva, necesita y precisa de los recursos adecuados para su individualidad y crecimiento como persona, ya que son ellas quienes presentan necesidades educativas especiales. Desde esta perspectiva, la responsabilidad de la escuela es decisiva, puesto que tiene que asumir el compromiso de

desarrollar nuevas líneas de actuación y enfoques metodológicos propiciadores de cambios en los procedimientos de enseñanza (MEN, 2006).

Así, la educación debe asumir, un papel de liderazgo en el proceso de resignificación de los procesos educativos, como garante no sólo de la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, sino como instancia que permita la reconstrucción de lo social, a partir de la reflexión y la articulación de diferentes cosmovisiones.

En el ámbito educativo colombiano se han desarrollado acciones orientadas hacia el cumplimiento del precepto constitucional de garantizar a todos...el recibir una educación de calidad, que les permita vivir e interactuar en la sociedad en igualdad de condiciones, y continuar aprendiendo durante toda la vida (MEN, 2005). Es así, que el modelo pedagógico que una institución educativa adopte para atender a la población en situación de discapacidad, debe considerar al estudiante como protagonista y participe del acto educativo, así como reconocer las influencias familiares, escolares y sociales que intervienen en su proceso de formación, para garantizar una atención educativa contextualizada y coherente con las características personales y sociales (MEN, 2005).

Para finalizar, como lo propone Duk (2004), desde la perspectiva de la escuela, se deben poner en práctica los principios de una educación para todos y con todos; hecho que supone repensar la escuela y la enseñanza, revisar lo que se ha realizado hasta ahora y cómo se lo ha hecho, lo cual implica imaginarse y analizar cómo sería una escuela abierta a la diversidad. Y tal como lo plantea el MEN (2006), esta escuela debe tener nuevas responsabilidades en los procesos educativos, pues no se trata en exclusiva de favorecer el ingreso, la permanencia y promoción de población con discapacidad, sino de configurar un escenario educativo en el que sea posible el respeto por la diferencia.



Las consideraciones anteriores muestran que un proceso de inclusión de las personas en situación de discapacidad en los sistemas escolares, es una especie de utopía con sentido humano, pero llena de dificultades prácticas. Por esto, no resulta razonable pensar que de un momento a otro una norma radical inclusiva sea capaz de cambiar una concepción de la educación que está arraigada en una tradición cultural. Se requiere, iniciar el proceso para una toma de conciencia social, donde se pueda entender la inclusión desde las distintas miradas y el papel que cada uno de los participantes tiene en él (Cajiao, 1997).

### **Necesidades Educativas Especiales**

Una de las bases para dar el concepto de NEE es lo que cita Gisbert (citado por Hewitt y Rozo, sin fecha), “las personas en desventaja que presentan alteraciones a nivel neurofisiológico, social, perceptual y de capacidad intelectual” (p. 95.). Así mismo como lo cita Calvo (sin fecha), “las NEE de un alumno sólo pueden determinarse y concretarse tras un conocimiento exhaustivo del estado de desarrollo de sus capacidades, de los entornos en los que se desenvuelve y de sus características personales para aprender”.

De acuerdo a lo mencionado algunos autores como Vidal y Manjón señalan que “el concepto de NEE posee un carácter interactivo (depende tanto de las características individuales como de la respuesta educativa); un carácter dinámico (varía en función...alumno y de las condiciones del contexto...); deben definirse en base a los recursos adicionales...” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], Sin fecha).

Por su parte para Brennan (citado por Artavia, 2006), las NEE surgen “...cuando una deficiencia (... física, sensorial, intelectual, emocional, social o

cualquier combinación de éstas) afecta el aprendizaje de manera que se hace necesario algunos o todos los accesos especiales...o unas condiciones de aprendizaje especialmente adecuadas para que el alumno sea educado de manera adecuada y eficaz”. En esta misma línea ¿de dónde surgen las NEE?, según el documento de la Secretaria de Educación Municipal de Pasto (2006), surgen de “la evolución que han tenido los términos que han sido usados para referirse a poblaciones en situación de discapacidad producto de una deficiencia” (p. 17.).

Por otra parte, como lo presenta el MEN (2006), las NEE y la concepción de persona con NEE se plantea en la actualidad como una alternativa efectiva tanto para la comprensión de desempeño en el aprendizaje...como para la oferta de servicios de carácter educativo y social...” (p. 30.).

### **Necesidades Comunes o Básicas**

Esta concepción se refiere a las “necesidades educativas que comparten todos los estudiantes y que aluden a los aprendizajes básicos para su desarrollo personal y socialización, que están expresados en el currículo de la educación formal y posibilitan el cumplimiento de los principios, los fines y los objetivos de la educación contemplados en la Ley General de Educación” (MEN, 2006 p. 31.).

### **Necesidades Educativas Individuales**

Estas “necesidades están ligadas a las diferentes capacidades, intereses, niveles, procesos, ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante, que mediatizan su proceso educativo haciendo que sean únicos e irrepetibles en cada caso” (MEN, 2006. p. 31). Cada uno de los estudiantes es un mundo diferente, reciben y se apropian del conocimiento de manera diferente, por lo tanto se desenvuelven a partir de los aprendizajes que poseen de su experiencia y conocimiento.

### **Necesidades Educativas Especiales**

Estas “se refieren a las dificultades mayores que presenta un estudiante, en relación al resto de compañeros para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad, o que se presentan desfases en relación al currículo por diversas causas” (MEN, 2006, p. 31). De esta forma, los docentes tendrán que recurrir a diferentes medios y recursos para que puedan llegar a cada uno de los estudiantes, de esta manera se hablaría de una educación personalizada a lo largo de su escolaridad.

### **Necesidades Educativas Transitorias**

Como las define Secretaria de Educación Municipal de Pasto (2006), “son aquellas que se dan en un momento de la vida, que por medio de apoyos pueden ser superadas(...) los apoyos que esta población amerita deben ser ofrecidos por el maestro de apoyo o por el docente del aula” (p. 14.).

### **Necesidades Educativas Permanentes**

Este tipo de necesidades requiere un manejo más complejo por parte del servicio educativo o del servicio especial al cual este accediendo, entre ellas según la Secretaria de Educación Municipal de Pasto (2006) se encuentra, “limitación visual, auditiva, discapacidad motora, autismo, retardo mental entre otras” (p. 16 – 27.).

### **Maestro y discapacidad**

La imagen que los docentes tienen frente a los estudiantes tal como lo presenta Cunningham (Ausubel, 1976, p.517.) “indica que desempeñan tres clases de principales papeles: el de amigos, el de antagonistas y el de manipuladores de estatus en situaciones de aprendizaje”. Siguiendo el mismo lineamiento los docentes llevan a sus espaldas la imagen “rígida, individualista en sus decisiones, hasta la democrática, participativa, y deliberante; a la que rebasa en permisividad elástica y flexible del dejar hacer” (Acevedo, J, 1985, p. 73.).

La docencia representa una de las carreras más complejas ya que son los docentes los encargados de brindar la enseñanza a nuevas generaciones y es así que se les atañe un mayor compromiso social. El cambio de una visión generalista en el que el docente “enseña todo a todos, y es un simple ejecutor-transmisor de contenidos(...) se ha pasado a ser el responsable profesional conocedor de la diversidad de las personas” (Castillo y Cabrerizo, 2006, p.212).

Por consiguiente, el docente es quien guía el desempeño de sus estudiantes, es una persona que alienta, acompaña y facilita el proceso de aprendizaje y desarrollo de estos, es el que inicia una relación interpersonal con sus estudiantes, es el que propicia espacios y climas propicios para que realmente se de esa relación. (González, 1988.).

Sin excluir, la función más importante que es la de enseñar y como lo presenta Bruner es el “enseñar cualquier materia a cualquier niño de cualquier edad si se hace de forma honesta, para ello, propone un currículum en espiral que facilite la comprensión de contenidos de aprendizaje” (Pastor, sin fecha)

Enseñar para el docente hoy en día requiere que a partir del conocimiento adquirido propicie esos los procesos de aprendizaje, de formación, de desarrollo autónomo de un proyecto individual. En este momento el saber pedagógico debe ser trabajado de una manera reconstructiva, crítica y epistemológica, en permanente reelaboración. El docente en este caso se define en la “medida en que comprende o entiende todo el proceso – integrando sus diversos elementos y momentos para que de la instrucción, se pueda propender a la educación” (Bedoya, 1998, p. 78).

La presencia de niños que presentan discapacidad, hace que los profesores tengan que enfrentarse a una gran variedad de formas de aprender, de diferencias individuales que se traducen en distintos ritmos de aprendizaje,

diferentes predisposiciones para aprender, desiguales intereses y distintos grados de apoyo familiar (Arcila y cols, 2002 p.70-71).

Por otra parte, los docentes tienen actitudes y reacciones diversas, a veces incluso contrapuestas sobre la inclusión, se podría decir que sus actitudes varían en función de un conjunto de variables que cambian con el tiempo y guardan relación con su experiencia en el proceso, las características de los alumnos, la disponibilidad de recursos, su formación, el apoyo que reciben y el tiempo con el que cuentan para la comunicación y colaboración con los profesionales de apoyo. (Cardona, 2006 p. 188).

Así mismo, los retos que ha de superar el profesorado para aplicar al principio de inclusión escolar y generar un proceso de formación permanente, atañe al conjunto de dimensiones y visiones personales, puntualmente a las actitudes, las disposiciones básicas ante la realidad de la inclusión educativa son un componente esencial, especialmente, el fomento de actitudes de apertura, empatía y solidaridad ante las nuevas culturas concurrentes en el centro educativo convertidas en la mejor garantía para crear climas propicios que las promuevan y respeten configurándose las condiciones necesarias para entender la complejidad y riqueza del nuevo fenómeno intercultural en las escuelas (Medina y cols, 2005 p. 36).

### **Educación Especial**

La educación especial tiene sus inicios en el año de 1800 en Europa, entre los primeros en brindar tratamiento humano se encuentran Pinel, Esquirol, Itard y Séguin, ellos perseguían el estudio de la deficiencia mental. Los aportes que ellos realizaron, se encuentran entre los lineamientos de la educación especial, y son: “la enseñanza individualizada, ambiente planificado, ayuda en habilidades funcionales” (Cardona, 2006 p. 116), entre otros.

Así mismo, en Estados Unidos surgieron autores preocupados por los alumnos con discapacidades como Samuel Gridle, Howe, Tomas Hopkins

Gallaudet; estos pioneros sentaron los fundamentos y concepciones de la educación especial. Y es así como Ortiz citado por Cardona (2006) se refiere a una idea clara de lo que se podría tomar como un primer momento para realizar un acercamiento a la educación especial, dice Ortiz “surge así la educación especial como campo profesional con profesionales europeos y americanos que demostraron que los niños con disminuciones eran capaces de aprender...” (p. 116).

Para continuar con un acercamiento a lo que es la educación especial y dejar en ese primer momento la parte histórica, nos encontramos con Cardona (2006), que la define como “el estudio de las diferencias y de las semejanzas; el estudio científico de la educación de las personas que por sus capacidades o condiciones personales y ambientales precisan de ayudas y servicios adicionales a los que necesita la mayoría para desarrollarse plenamente” (p. 110). Es evidente que esta definición de educación especial está centrada en las implicaciones legales, en derechos y deberes de cada uno de los usuarios del sistema educativo, ya sea estudiantes, padres, maestros y en general todos los participantes de la comunidad educativa. De acuerdo a lo manifestado por Heward (1998) se encuentran distintas definiciones planteadas desde diferentes perspectivas como la sociológica que nos da cuenta que esta (la educación especial) es una movilización de la sociedad civil, una demostración del cambio de actitudes hacia las personas con discapacidad que se ha producido en la sociedad (p. 16). El objetivo de la educación especial así como el objetivo de la educación es enseñar, sin embargo, lo que la diferencia de esta última a la educación especial es el ¿a quién enseña?, ¿qué enseña?, ¿dónde enseña? y ¿cómo enseña?, de manera clara se explicara cada una de las preguntas anteriormente nombradas con base en lo citado por Heward (1998):

**¿A quién enseña?**

“Normalmente los niños que reciben educación especial son aquellos que tienen necesidades educativas especiales, los cuales reciben un programa educativo individualizado. Así mismo, los niños cuentan o deben contar con un equipo interdisciplinario compuesto por psicólogos escolares, logopedas, psicoterapeutas y médicos, entre otros, que puedan proporcionar los servicios desde su conocimiento para ayudar con la educación de estos niños” (p. 16.).

**¿Qué enseña?**

“La educación especial se diferencia a la educación regular en cuanto al currículo, esto es por lo que enseña” (p. 16), dicho de otro modo, lo que hace especial a la educación especial son las adaptaciones curriculares, es decir, las estrategias que se puedan utilizar en cada una de las tareas educativas que potencian la individualización de la enseñanza, en esta se realizan los ajustes y cambios que el profesor realiza como un conjunto de medidas en el aula, en respuesta a las diferencias propias del estudiante desde el punto de vista de su capacidad para aprender, basado en una perspectiva sistémica, global (Ruiz, 2003). Según Lieberman (citado por Heward, 1998), “el sistema educativo ordinario es el propio sistema el que dicta el currículo pero que en la educación especial son las necesidades educativas del niño las que determinan el currículo” (p. 16.).

**¿Dónde enseña?**

La educación especial se imparte según el grado de integración al cual pertenezca el niño que presenta NEE, de esta manera estarían dados diferentes servicios educativos como se presenta en la siguiente tabla. (ver Tabla 2).

Tabla 2

Servicios Educativos dados a partir de la Educación Especial.

Centro Educativo	Descripción
Escuela especial.	Los estudiantes reciben educación especial y apoyos en escuelas para niños con discapacidades, en la mayor parte de la jornada escolar.
Aula ordinaria y aula de educación especial.	Los alumnos con necesidades educativas especiales reciben la educación ordinaria por parte de un docente de la misma, pasando una parte de la jornada escolar en esta y complementariamente recibiendo el apoyo en un aula de educación especial en la cual trabajan diferentes especialistas (fonoaudiólogo, psicólogos, terapeuta ocupacional, entre otros.).
Aula ordinaria con servicios educativos complementarios.	Los estudiantes reciben la educación bajo la supervisión de un docente ordinario más el apoyo de una persona especializada en la necesidad que se presente, esta persona puede ser un docente de apoyo o terapeuta de las diferentes áreas.
Aula ordinaria.	Generalmente se imparte la educación normal basada en el proyecto educativo institucional, la educación la imparte un docente de la institución.

Nota. De "Niños excepcionales", por W. Heward, 1998, definición de seis modalidades educativas diferentes par alumnos con discapacidad, p. 18. Continuo de servicios educativos para los alumnos discapacitados, p. 34. Adaptación.

**¿Cómo enseña?**

Siguiendo a Heward (1998) “a veces, la metodología que utilizan los profesores de educación especial difiere de la utilizada por los profesores del sistema ordinario” (p. 20). De esta manera, se puede ver que cada docente desde su conocimiento imparte la educación según la experiencia y el conocimiento que posean acerca de ello, hacia el alumno que presenta o no una NEE.



### **Educación Inclusiva**

La definición de educación inclusiva ha sido un tema bastante relevante en cuanto a la educación especial; las definiciones que se han encontrado son múltiples, sin embargo presentan los lineamientos y principios que se establecen para que la persona con discapacidad sea valorada por lo que ella es, y no por su condición. Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, el Ministerio de Educación Nacional (2007) plantea que “la educación inclusiva significa hacer efectivos para todos(...) los derechos a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades, prestando especial atención a aquellos que viven en situación de vulnerabilidad...”. Por tanto, inclusión significa atender con calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes, significara también la posibilidad de que las personas independientemente de sus características personales o culturales tengan acceso a cualquier institución educativa, tal como lo refieren Meyer, Harry y Sapon-Shevin (citado por Cardona, 2006) la inclusión es “un conjunto de practicas no discriminatorias ni excluyentes basadas en las características individuales y de grupo” (p. 120).

Según la Liga Internacional de Sociedades para personas con Discapacidad Mental (citado por Cardona, 2006) “la inclusión se refiere a la oportunidad que se ofrece a las personas diferentes a participar plenamente en todas las actividades educativas...” (p. 120).

En concordancia con lo mencionado anteriormente, Stainback y Stainback (citado por Heward, 1998), definen “la escuela inclusiva como un lugar en el que todo el mundo se siente aceptado, apoyado y ayudado por sus compañeros, profesores y otros miembros de la comunidad escolar y donde se da respuesta a sus necesidades educativas” (p.48.)

El término inclusión ha reemplazado recientemente el concepto de integración, se muestra un paralelo entre estos dos conceptos con el fin de

diferenciarlos y tener una mayor claridad acerca de lo que cada uno quiere alcanzar. (ver Tabla 3)

Tabla 3

Integración versus inclusión educativa

Integración	Inclusión
Cubrimiento de la política de cobertura.	Avance a la política de calidad.
Programas y proyectos para cada población.	Programas y líneas de estrategias de acción para la diversidad de la población.
Marco de política de población vulnerable.	Marco de política de atención a la diversidad.
Recursos por grupo poblacional.	Recursos para la atención a la diversidad.
Metodología y evaluación responden a condiciones personales.	Metodología y evaluación, responde a estilos de pensamiento y ritmos de aprendizaje, a formas alternativas de la comunicación y las condiciones culturales.
Proyecto educativo institucional, con acceso y promoción, proyecto educativo municipal políticas de atención a población vulnerable.	Proyecto educativo institucional y proyecto educativo municipal con políticas de oferta educativa a la diversidad de la población, flexible en acceso, permanencia y promoción.

Nota. De "Ministerio de Educación Nacional", por J. Correa, 2007, Pedagogía en contextos de diversidad V encuentro. Pasto, diciembre 6 y 7.

Para finalizar el CSIE (sin fecha), propone "la educación inclusiva es un derecho humano, esta hace el buen sentido de lo social(...) solo la inclusión tiene el potencial para reducir el miedo y construir la amistad, el respeto y el entendimiento".

**Actitudes**

El término actitud puede ser entendido como una postura que expresa un estado de ánimo o una intención, una visión del mundo. Dentro del campo de la psicología el autor mas conocido e influyente ha sido Allport (citado por Gross, 2007) que define la actitud como “un estado mental y neural de disposición, organizada a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos o situaciones con los que se relaciona” (p. 15). Esta definición hace pensar que la actitud no es un tipo de pensamiento o sentimiento que se lo pueda catalogar como actual, más bien es una disposición previa, dicho de otro modo, es preparatoria de las respuestas conductuales ante estímulos sociales. La definición de Allport es bastante completa y según el concepto de Shijiriev y Kuzmin (citados por Casales, 1989, p. 158.) contiene elementos y aspectos positivos en la definición que da, los cuales se presentan en la siguiente tabla. (ver Tabla 4).

Tabla 4

Elementos y Aspectos de la Definición de Actitud

Elementos fundamentales de la estructura	Aspectos positivos
Carácter de tendencia o disposición.	Su funcionamiento anticipatorio y regulador.
Las actitudes se las adquieren a través de las experiencia, bien sea por aprendizaje o adquisición.	Su organización.
La manifestación de las actitudes en el sistema nervioso.	
Su influencia en las respuestas del individuo a las influencias externas.	

---

Nota. De "Psicología social. Contribución a su estudio", por J. C. Casales, 1989, Algunos aspectos generales de la teoría de las actitudes, p. 158. Adaptado.

Por otra parte, se encuentra la definición de Pastor Ramos (citado por Guillén y Guil, 2000) quien considera que "la actitud es un compuesto psíquico unitario relativo a lo que el individuo piensa, siente y hace con respecto de un objeto sociocultural". (p. 65). En cualquier definición de actitud se tiene en cuenta el caracterizarla como una predisposición a la acción que se adquiere en el ambiente y que se deriva de experiencias personales. En suma, se puede decir que "una actitud es una organización relativamente estable de creencias evaluativas, sentimientos y tendencias de conducta hacia el objeto" (Morris y Maisto, 2005, p. 571).

De esta forma, se puede decir que estas son formas de reaccionar aprendidas con relación a objetos y otros estímulos. Consta de tres elementos básicos: "1. una creencia u opinión sobre una cosa, 2. sentimientos respecto a ella y 3. tendencia a obrar en cierta forma ante esa cosa" (Garrison y Loredó. 2002. p. 332); de esta manera, permite determinar que las actitudes presentan diferentes componentes los cuales al combinarse constituyen la reacción total que la persona puede tener frente a determinado objeto o hecho. En suma, tales reacciones evaluadoras (favorables o desfavorables), expresadas mediante opiniones, sentimientos o disposición a la acción, definen la actitud de la persona hacia algo (Beckler, Zanna y Rempel citado por Myers, 1987 p. 45). Sin embargo, la actitud, en sí misma, no es directamente observable, como lo plantea Ajzen (1989 citado por Morales, Olza, 1996 p.229) es una variable latente, que ha de ser inferida de ciertas respuestas mensurables y que refleja, una evaluación positiva o negativa del objeto de actitud. Por lo tanto, conocer una actitud implica conocer en detalle cada uno de sus tres componentes.

En las actitudes se detectan tres dimensiones que se explicarán a continuación.

### **Componente afectivo**

Este componente “alude a los sentimientos de agrado o rechazo que desarrolla el individuo hacia un objeto social determinado” Sampascual (citado por Guillén y Guil, 2000 p. 67). Este aspecto, refiriéndose al aspecto emocional, es el que mas se resiste al cambio; un “cambio en dicho componente, produce una modificación coherente en los componentes restantes” Rosemberg (citado por Guillén y Guil, 2000 p. 67).

### **Componente cognoscitivo**

Este componente se refiere “al conjunto de informaciones y creencias que tiene la persona sobre el objeto de la actitud” (Guillén y Guil, 2000 p.66), del mismo modo como lo plantea Mann (1989) son “percepciones y estereotipos, es decir, sus ideas sobre el objeto” (p. 137).

### **Componente comportamental**

“Las tendencias de comportamiento hacia los estímulos se llaman componente de comportamiento” (Wtittig 1992, p.289.). Triandis considera que alude a la tendencia a ir hacia, contra o alejarse del objeto de la actitud. (citado por Guillén y Guil, 2000 p. 67), este componente no siempre se manifiesta de una forma observable como conductas motoras, intencionales o verbales, más bien se refiere a “una predisposición o tendencia a comportarse de una determinada forma a partir de lo que se piensa y siente por él” (citado por Guillén y Guil, 2000 p. 67).

Sugiere Katz (citado Mann, 1989, 142.) que “el mantenimiento y la modificación de las actitudes sociales cumplen cuatro funciones diferentes en la personalidad: adaptación, expresión de valores, conocimiento y defensa del yo”.

**Función instrumental, utilitaria o de adaptación.** El individuo esta motivado para adoptar las actitudes que le signifiquen la aprobación y la estima de las personas que están a su alrededor. De hecho, estas actitudes permiten que haya una mayor cohesión con nuestro medio inmediato (familia, vecinos, etc.), favoreciendo de esta forma la adaptación. (Mann, 1989 y Guillén y Guil, 2000).

**Función de autorrealización expresiva.** Las actitudes en esta función hace que el individuo alcance la mayor satisfacción al poder expresar lo que el siente, sus valores como persona y su concepto de si mismo. Dicho de otro modo “las personas se sienten satisfechas y autorrealizadas cuando pueden defender en voz alta los valores que creen apropiados y que, en suma, revelen su propia identidad y su proyecto de personalidad” (Guillén y Guil, 2000 p. 71).

**Función de economía y conocimiento.** Katz considera que “el ser humano presenta una profunda necesidad de dar significado al mundo que le rodea y en el que está implicado, hasta el punto de que cualquier idea o suceso que le ayude a conseguirlo tiende a convertirse en objeto de una actitud positiva” (Guillén y Guil, 2000 p. 71). Uno de los aspectos importantes de esta función es el de tener una organización cognoscitiva, que posea sentido y claridad (Mann, 1989.)

**Función ego (defensiva).** Las actitudes nos ayudan a protegernos de sentimientos negativos y de conocimientos desagradables acerca de nosotros mismos o de nuestra realidad, permitiéndonos proyectar dichos sentimientos en otras personas o grupos (Guillén y Guil, 2000 p. 71).

### **Formación de actitudes**

Las actitudes sociales se aprenden y se desarrollan mediante las experiencias que van teniendo las personas a lo largo de sus vidas en las diversas situaciones que atraviesa, y estas pueden ser cambiadas o modificadas

de acuerdo a cómo se hayan formado. Desde esta perspectiva, la actitud sería, una forma de adaptación de la persona a su medio ambiente, por tanto, existiría toda una serie de experiencias de la persona con el objeto actitudinal y, producto final de aquellos procesos cognitivos, afectivos y conductuales a través de los que dichas experiencias han tenido lugar (Morales, Huici, 1999 p. 135).

**Conformidad.** Las actitudes pueden ceder a los deseos de otras personas para evitar cualquier tipo de rechazo o para poder ganar su aprobación. En esta fase de la formación no se podría decir que se puede presentar un cambio de actitudes, más bien tiene un carácter circunstancial. La presión social juega un papel importante en esta ya que puede producir una conformidad temporal (Garrison y Loredo, 2002)

**Identificación.** Las actitudes pueden formarse o cambiarse en virtud de este proceso. La identificación tiene cabida cuando una persona se define a partir de un grupo social con el cual se identifica, adoptando las actitudes de ese grupo o las formas de comportamiento del mismo (Garrison y Loredo, 2002). Estas actitudes se basan principalmente en el apego emocional, por lo tanto si disminuye el apego también las actitudes lo harán.

**Internalización.** Es la aceptación de la actitud de manera total, se convierte en parte del repertorio del individuo. Esta es la más duradera, se resisten más al cambio ya que es congruente con las creencias y valores básicos que tiene la persona. (Garrison y Loredo, 2002).

## METODOLOGIA

### Paradigma de investigación

Para realizar esta investigación se escogió el paradigma cualitativo que es un modelo sólido y que sirve para develar la riqueza y diversidad de matices, significados e intenciones con que se manifiesta un docente hacia los

niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva, esta elección se fundamenta en la idea de que la realidad educativa puede estudiarse teniendo en cuenta el punto de vista de los sujetos implicados en las situaciones educativas, y teniendo como finalidad principal el comprender cómo el profesorado experimenta, percibe e interpreta su realidad, en este caso concreto dentro de su aula de clases e institución.

Por otra parte el paradigma cualitativo se escoge puesto que es inaceptable desligar pensamiento y realidad, es decir, se tiene la convicción sobre una realidad modelada y construida por los pensamientos, en donde se investiga de acuerdo a cómo se forma parte de esa realidad, y desde ésta perspectiva es lo que ofrece la práctica profesional que se construyan unos conceptos a partir de lo que se piensa y además de los estudios que se hayan realizado. El objeto en la investigación cualitativa es un "objeto que habla" (Bourdieu citado por Gutiérrez, sin fecha). El hecho social adquiere relevancia en su carácter subjetivo y su descubrimiento se realiza a través de lo que piensa el sujeto que actúa. Entre el sujeto de la investigación y el objeto que habla se establece una relación de interdependencia e interacción.

El propósito en esta investigación a partir de lo expuesto en el método cualitativo, consiste en describir e interpretar las actitudes de quienes participan. La búsqueda principal es del significado de comprensión de la realidad. En el paradigma cualitativo, los hechos sociales se diferencian de los hechos de las ciencias físicas por considerar las creencias y las opiniones de quienes participan, y esto es lo que realmente se quiere consolidar en este trabajo, comprender las actitudes de los docentes para poder trazar un nuevo camino a seguir en la inclusión educativa.

Y para finalizar, el paradigma cualitativo es un punto de apoyo, cabe resaltar lo planteado por Montero (1984), la investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y



comportamientos que son observables. Además, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones... tal y como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe.

### **Enfoque de investigación**

El enfoque histórico hermenéutico “concibe el cambio, la transformación de lo que existe en un proceso histórico, es decir, todo lo que existe tiene una historia dentro de la historia, ese cambio y esa historia, en relación con lo social”. (Reza, 1997, p. 153.)

Se considero así que realizar un análisis de la realidad social, implica acercarse a una situación determinada, develarla y comprender la estructura de relaciones que allí se establecen, con el fin de describir e interpretar lo que en ese momento histórico se presenta. Es evidente que el acceso a la realidad es la observación del fenómeno, constituyéndose el sentido de validez de las proposiciones a través de niveles de lenguaje formalizado y de experiencia objetivada que no se disocian en sub categorías de análisis, sino que se estudian como un todo capaz de ser reconstruido mediante la experiencia (Baztan 1995 p. 87). Por tanto, se puede afirmar que el ser humano es un intérprete de la realidad que vive y que construye a cada instante.

Ahora bien, la hermenéutica, tiene su quehacer como un proceso de reconstrucción psicológica, donde el investigador de un hecho social, busca descifrar o descubrir la intención, la expresión de sentimientos, pensamientos y comportamientos de los actores sociales involucrados. La comprensión de sentido abre en ellas en vez de la simple observación el acceso hacia los hechos mismos.

### **Tipo de estudio**

Es una investigación que se baso en la etnografía clásica la cual se constituye como una estrategia para acceder a culturas diferentes, describirlas y

comprender su *modus vivendi* (López, 2001, p 90). Su objetivo es realizar descripciones comprensivas de las elaboraciones culturales que realizan las personas desde su posición. LeCompte, Millroy y Preissle (citado por López, 2001, p 94) plantean que este enfoque resulta pertinente en educación si se entiende la educación como una trasmisión cultural.

De igual manera, el diseño etnográfico se basa en la contrastación con los informantes que consiste en confrontar versiones que va construyendo el investigador con las personas objeto de la investigación, el cual implica la consulta de distintas fuentes y aplicación de diferentes técnicas, dicho de otro modo, se trata de establecer la posible correlación del discurso con los hechos.

Según Atkinson y Hammersley (1994 citado por López 2001, p 91) la etnografía como forma de investigación social tiene diferentes características: (a) fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza de los fenómenos sociales; (b) tendencia a trabajar con datos “inestructurados”, es decir, datos que no han sido codificados en términos de un sistema de categorías analíticas cerradas; (c) se trabaja con un número reducido de datos; (d) el análisis de datos implica una interpretación explícita de significados y funciones de las acciones humanas.

### **Unidad de análisis**

La unidad de análisis estuvo conformada por treinta y seis docentes de la Institución Educativa Municipal Normal Superior de Pasto de primaria jornada de la mañana.

### **Unidad de trabajo**

Para la presente investigación se trabajó con 3 docentes los cuales estuvieron encargados dentro del aula de la educación de niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva (retardo mental), docentes que están vinculados a la Institución Educativa Municipal Normal Superior de Pasto del

presente año lectivo y que pertenecen a primaria en la jornada de la mañana. La obtención de la muestra se baso en el muestreo intencional, ya que los docentes de preescolar, tercero y cuarto son los que manejan dentro de la institución niños y niñas que presentan ese tipo de discapacidad.

### **Técnicas e instrumentos**

Las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de información pertinente y acorde con la metodología escogida.

#### **Técnicas**

##### **Entrevista en profundidad**

“Es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal”. (Rodríguez citado por Castañeda, 2006). La función que cumple el entrevistador es la de inducir profundidad y detalle en lo que revela el entrevistado, entre las características en las que se debe basar el entrevistador, esta el escuchar activamente y atender tanto, el comportamiento verbal como no verbal de la persona que esta hablando.

Taylor y Bogdan definen la entrevista en profundidad como “encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (citado por Castañeda, 2006)

“Es posible concebir la entrevista en profundidad como una serie de conversaciones libres en las que el investigador poco a poco va introduciendo

nuevos elementos que ayuden al informante a comportarse como tal (Cohen y Manion, 1990)”. Rodríguez (1996: 169)

“La entrevista en profundidad es como lo cita Alonso (Valles 2003), ...un constructo comunicativo y no un simple registro de discursos que “hablan del sujeto”... El discurso aparece, pues, como respuesta a una interrogación difundida en una situación dual y conversacional, con su presencia y participación, cada uno de los interlocutores (entrevistador y entrevistado) co-construye en cada instante ese discurso...”

### **Observación participante**

“Observar, con un sentido de indagación científica, implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de captar sus elementos constitutivos y la manera como interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación” (Bonilla citado por López, 2001 p. 187)

La observación participante es una técnica que se utilizará para el proceso de recolección de información esta clase de observación implica según Sandoval (López, 2001 p.188) la “preocupación por realizar su tarea desde adentro de las realidades humanas que pretenden abordar, en contraste con la mirada externalista de otras formas de observación”.

Para la realización de la observación dentro de la institución se tendrá en cuenta lo planteado por Bonilla (1995 p. 25) en la cual se tienen en cuenta los comportamientos (para este caso los componentes de las actitudes) realizados por uno o más actores (3 docentes – genero indiferente), en un espacio (aula de clase) y un tiempo determinados (5 observaciones por cada docente de una duración de 30 minutos). (ver figura 2).



Figura 2. Componentes de la observación.

### **Instrumentos**

#### **Guión de entrevista**

Este contiene los temas y subtemas los cuales son una base para las entrevistas y que deben cubrirse, a partir de los objetivos de la investigación, pero no proporciona las formulaciones textuales de preguntas ni sugiere las opciones de respuestas. Como lo propone Moyser (Valles, 2003) “...a diferencia de las entrevistas estandarizadas, no hay una estructura predeterminada completa, ni un orden de preguntas especificadas, ni un punto de partida o conjunto de estímulos de respuesta cuidadosamente concebido... de este modo este documento forma una base para las entrevistas mismas” (p. 204).

El objetivo es crear una relación dinámica en que, por su propia lógica comunicativa, se vayan generando los temas de acuerdo con el tipo de sujeto que entrevistamos, arbitrando un primer estímulo verbal de apertura que verosímilmente sea el comienzo de esa dinámica que prevemos (Goffman citado por Valles, 2003 p. 204).

### **Diario de campo**

Es una estrategia investigativa de suprema importancia, gracias a que es un registro acumulativo de todo lo que sucede y acontece durante el proceso de investigación.

El diario de campo “es la textualización de la expresión de todo aquello que la percepción consciente va experimentando al interactuar con el mundo – objeto” (citado por Galindo, 1994, en López, 2001 p. 194). Por consiguiente, el investigador consigna las acciones de forma clara y concreta, reflejándose como un medio que permita al investigador tener una relación más comprensiva con el objeto social a estudiar.

### **Procedimiento**

El procedimiento de esta investigación se organizó a través de fases, de la siguiente manera:

#### **Fase I**

#### **Construcción de instrumentos**

Esta fase se inició con la elaboración de preguntas para conformar un guión de entrevista el cual permitió obtener información acerca de las actitudes de los tres docentes de la Institución Educativa Municipal Normal Superior de Pasto de primaria jornada de la mañana, en los componentes comportamental, afectivo y cognitivo hacia los niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva. Las preguntas se elaboraron a partir de la búsqueda bibliográfica sobre el tema de las actitudes y la educación inclusiva.

Se elaboro un guión para la entrevista a profundidad: creando de esta forma un protocolo de entrevista para los profesores que tienen niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva dentro del aula (ver Anexo 1).

Se realizo una guía de observación para el registro en el diario de campo (ver Anexo 2).

## **Fase II**

### **Recolección de Información**

Se realizó la entrevista a profundidad a cada uno de los docentes que tienen en sus aulas niños en situación de discapacidad cognitiva (retardo mental), con una duración de una hora y media aproximadamente por cada participante.

Se utilizó el diario de campo para la observación, este fue llevado por la investigadora, hasta antes de la fase IV, en el se registró la información anecdótica sobre las experiencias con los docentes que tienen en sus aulas niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva (retardo mental), por cada uno de los docentes se realizaron cinco observaciones de una duración de treinta minutos aproximadamente.

## **Fase III**

### **Categorización, Organización y Análisis de la Información con base en cada uno de los Componentes de las Actitudes**

Se procedió a organizar la información en categorías en las cuales se logró describir cada uno de los componentes (afectivo, comportamental y cognitivo), y posteriormente se realizó el análisis y la interpretación de la información obtenida.

## **Fase IV**

### **Elaboración de Conclusiones e Informe Final de la Investigación**

Para finalizar este estudio se realizaron las conclusiones y recomendaciones a partir de los datos obtenidos durante el proceso investigativo.





## **RESULTADOS**

Para realizar el análisis de la investigación se tuvo en cuenta la información obtenida de las entrevistas en profundidad (ver anexo 3) y las observaciones (ver anexo 4). A partir de ellas se obtuvo las matrices las cuales se muestran de la siguiente forma:

En las tablas 5, 6, 7 se encuentra la información relevante de cada uno de los entrevistados y las proposiciones que guiaran el manejo de las siguientes tablas, según los componentes de las actitudes como lo son los pensamientos, sentimientos y comportamientos los cuales corresponden a la categoría deductiva.

En las tablas 8, 9, 10 se encuentra la información de cada una de las observaciones realizadas y las proposiciones que guiaran el manejo de las tablas, según los componentes de las actitudes como lo son los pensamientos, sentimientos y comportamientos los cuales corresponden a la categoría deductiva.

En tercer lugar, se muestra en las tablas (11, 12, 13) la triangulación de la información a partir de las proposiciones tanto de las entrevistas en profundidad como de las observaciones, extrayendo de esta manera las categorías inductivas.

Por último se presenta una taxonomía en la cual se presentan bajo cada componente las categorías inductivas las cuales se tuvieron en cuenta para la discusión (ver figura 7).

Tabla 5

**Matriz de proposiciones agrupadas para la categoría de pensamientos de la entrevista en profundidad.**

Entrevistado 1 Preescolar	Entrevistado 2 Tercero	Entrevistado 3 Cuarto	Proposiciones agrupadas Entrevista en profundidad
Los niños no aprenden fácilmente.	El aprendizaje del niño es dificultoso.	El aprendizaje del niño es lento y dificultoso.	El aprendizaje del niño(a) es lento y con dificultad.
Los niños no alcanzan los logros propuestos en el año escolar.	Se necesita ayuda profesional para los niños. No hay preparación para los docentes.	Se hace necesaria la actualización en conocimientos en cuanto a discapacidad.	Los niños(as) en situación de discapacidad tienen más dificultades para alcanzar los logros académicos.
Los niños tienen muchas dificultades en sus vidas.	discapacidad cognitiva tienen capacidades para poder avanzar.	familia y la sociedad en general es primordial. Los niños tienen que relacionarse con las demás personas que le rodean.	Los niños(as) en situación de discapacidad cognitiva poseen fortalezas, habilidades y capacidades para poder avanzar.
Los niños en situación de discapacidad tienen dificultades para superar su	El apoyo de la comunidad	Los niños en situación de	

---

condición.	es esencial para el futuro de discapacidad poseen <b>Los niños(as) en situación</b>
Hay un espacio en la los niños.	fortalezas y habilidades. <b>de discapacidad cognitiva</b>
institución para que se Los niños en situación de Las dificultades que se presentan <b>mayores</b>	relacionen con los demás discapacidad necesitan un presentan deben afrontarse. <b>dificultades en su</b>
niños.	tratamiento adecuado. Los niños en situación de <b>desarrollo psicosocial.</b>
Hay oportunidades para Los niños necesitan una discapacidad pueden ser <b>Los niños(as) en situación</b>	todos atención especial. vistos como frágiles. <b>de discapacidad cognitiva</b>
No se cuenta con recursos Las oportunidades de Pienso que soy creativo. <b>necesitan de un</b>	materiales ni humanos. desarrollo son muy pocas. <b>tratamiento adecuado,</b>
No hay capacitación ni A los niños en situación de <b>basado en actividades,</b>	preparación para los discapacidad no se les <b>estrategias y recursos</b>
docentes. puede exigir lo mismo que <b>propios para su trastorno.</b>	Los conocimientos que a los otros niños. <b>Los niños(as) en situación</b>
tengo como docente en Profesionalmente carezco <b>de discapacidad cognitiva</b>	cuanto a discapacidades son de conocimiento. <b>tienen dificultades para</b>
insuficientes.	<b>superar su condición y</b>
Los apoyos que puedan <b>muy pocas oportunidades.</b>	brindarle a los niños

---

---

(docentes, profesionales en otras áreas, la familia, entre otros) es fundamental.

**Los niños(as) en situación de discapacidad cognitiva necesitan relacionarse con los demás miembros de la comunidad educativa y la comunidad en general.**

**Todos los niños(as) en situación de discapacidad cognitiva dependiendo de los apoyos y recursos que se les brinden tienen diferentes oportunidades.**

**Los docentes no cuentan con una preparación y capacitación así como también carecen de recursos materiales ni humanos para la atención**

---

---

los niños(as) en situación de discapacidad cognitiva.

Los docentes carecen de conocimientos en lo que a discapacidad se refiere.

Los niños(as) en situación de discapacidad necesitan recibir apoyo por parte de la familia y de profesionales de manera interdisciplinaria y conjunta.

A los niños(as) en situación de discapacidad se les debe disminuir las exigencias en cuanto al currículo académico.

---

Tabla 6

**Matriz de proposiciones agrupadas para la categoría sentimientos de la entrevista en profundidad.**

Entrevistado 1 Preescolar	Entrevistado 2 Tercero	Entrevistado 3 Cuarto	Proposiciones Agrupadas de Entrevista en profundidad
<p>Pienso que si tuviera algún tipo de discapacidad sería diferente a la que llevo con los demás sería distinta. Me siento impotente ahora, ya que mi cuerpo Me siento impotente esta completo. Me siento perturbado</p>	<p>Si tuviera algún tipo de discapacidad la interacción con los demás sería distinta. Me siento impotente Me siento perturbado</p>	<p>Me sentiría frustrado si tuviera algún tipo de discapacidad porque la interacción con las demás personas fuera distinta. Los docentes sienten</p>	<p>Los docentes sienten <b>pesar por el futuro de los niños(as) en situación de discapacidad cognitiva.</b></p>
<p>Pesar por el futuro de los niños. Me siento triste</p>	<p>Afectividad Me siento triste</p>	<p>Siento impotencia porque no se puede hacer lo necesario para ayudar a los niños que se encuentran en situación de discapacidad</p>	<p><b>Los docentes sienten impotencia al enfrentarse con un niño(a) en situación de discapacidad</b></p>
<p>Me siento angustiada porque no puedo brindar lo que uno quisiera Me siento angustiada porque el niño no avanza. Animo para afrontar cada día este</p>	<p>insatisfecho desconozco la situación de discapacidad cognitiva. seguir discapacidad cognitiva.</p>	<p>Los docentes se sienten angustiados porque el niño(a) no avanza. para satisfacer las</p>	<p><b>Los docentes se sienten angustiados porque el niño(a) no avanza.</b></p>

---

reto.	necesidades de los niños. <b>Los docentes sienten</b>
Temor porque no conozco acerca del trastorno.	<b>Sentimiento de fragilidad ánimo al trabajar con un niño(a) en situación de discapacidad cognitiva.</b>
Me siento contenta porque lo veo como un reto.	<b>Angustia</b> <b>Me motivan los niños</b> <b>Los docentes sienten porque aprendo cosas nuevas.</b> <b>temor porque no conocen acerca del trastorno.</b>
	<b>Sensibilidad ante los niños</b> <b>Los docentes tienen con NEE.</b> <b>sentimientos de felicidad</b>
	<b>Temor al enfrentarse a una situación diferente.</b> <b>niño(a) en situación de</b>
	<b>Insatisfacción en cuanto a mi labor como docente frente a este tipo de población.</b> <b>discapacidad cognitiva porque lo ven como un reto.</b>
	<b>Los docentes se sentirían frustrados si tuvieran algún tipo de discapacidad porque la</b>

---

---

**interacción con las demás  
personas sería diferente.**

---



Tabla 7

**Matriz de proposiciones agrupadas para la categoría de comportamientos de la entrevista en profundidad.**

Entrevistado 1 Preescolar	Entrevistado 2 Tercero	Entrevistado 3 Cuarto	Proposiciones agrupadas de Entrevista en profundidad
La exigencia es menor con los niños(as) en situación de discapacidad cognitiva, se les puede exigir lo que a un niño normal, a este se le valora y con sus compañeros fácilmente.	A los niños en situación de discapacidad cognitiva no se les puede exigir lo que a un niño normal, a este se le valora y con sus compañeros fácilmente.	A los niños en situación de discapacidad cognitiva se les exige menos. Promuevo el contacto físico con sus compañeros como señal de amistad y de aceptación, a veces suelo hacer dinámicas de abrazos.	El contacto físico (caricias, elogios, saludos, entre otros) de los docentes hacia los niños(as) es importante para su desarrollo.
El contacto físico (caricias, elogios, saludos, entre otros) tanto con los docentes como con los demás niños es importante para los niños en situación de discapacidad.	Promuevo el afecto con los niños a través de ambientes favorables para su desarrollo.	Los docentes no realizan actividades específicas para el niño(a) en situación de discapacidad.	Los docentes no realizan actividades específicas para el niño(a) en situación de discapacidad cognitiva.
Actividades dirigidas para su desarrollo.	ambientes favorables para su desarrollo.	Autoridad al tratar a los niños en situación de niño(a) y con sus padres	La comunicación con el niño(a) y con sus padres

---

los niños en general. Actividades para los discapacidad cognitiva. es importante para el Comunicación con los estudiantes. Comunicación con los niños en situación de escolar. los proceso de inclusión padres. Comunicación con el niño niños en situación de Se realiza la integración de los niños(as) en situación de discapacidad cognitiva a través de ambientes favorables para su desarrollo. Los docentes tienden a exigir menos a los niños(as) en situación de discapacidad, esto en cuanto al desarrollo de actividades propias del año escolar.

---

Tabla 8

**Matriz de proposiciones agrupadas para la categoría pensamientos de la observación.**

<b>Observación 1 docente preescolar</b>	<b>Observación 2 docente tercero</b>	<b>Observación 3 docente cuarto</b>	<b>Proposiciones agrupadas de la observación</b>
<p>“Yo se que esta niña no aprende nada entonces para que insisto”, “todos niños ya saben los números pero no, nada de nada”</p>	<p>Al realizar un trabajo en grupo con sus estudiantes, el docente se acerca al niño a preguntar como le va con el trabajo, él le responde que bien, que acabando, el docente y sigue la revisión con los demás grupos.</p>	<p>“Si sigues así no vas a poder pasar el año” El niño no puede hacer nada porque ya he intentado todo, “necesita la ayuda de otras instituciones”</p>	<p>Los docentes piensan que los niños(as) en situación de discapacidad cognitiva no van a evolucionar en cuanto al aprendizaje. Los docentes piensan que se hace necesaria la ayuda de otras instituciones en el manejo del niño(a) en situación de discapacidad cognitiva.</p>

Tabla 9

**Matriz de proposiciones agrupadas para la categoría de sentimientos de la observación.**

<b>Observación 1 docente preescolar</b>	<b>Observación 2 docente tercero</b>	<b>Observación 3 docente cuarto</b>	<b>Proposiciones agrupadas de la observación</b>
La docente le dice al niño El docente se preocupa por El docente les refiere a los Los docentes se “que todos los niños y niñas su desempeño como padres su preocupación preocupan cuando el que se encuentran allí son profesional. porque el niño no avanza y niño(a) no puede realizar sus amigos, que juegue con les muestra sus cuadernos. una actividad o tarea que ellos porque lo quieren ellos le solicitan. El docente expresa sus mucho”, enseguida la docente expresa sus sentimientos a través de docente le da un beso al niño. expresiones verbales para La docente incentiva al motivar al niño(a). niño para que siga con la actividad, le dice palabras que refuerzan la actividad como: “le esta quedando muy bonito”, “ya ve que			

---

usted si puede”, “vamos a darle un aplauso al amiguito por la tarea” .

---

Tabla 10

**Matriz de proposiciones agrupadas para la categoría comportamientos de la observación.**

<b>Observación 1 docente preescolar</b>	<b>Observación 2 docente tercero</b>	<b>Observación 3 docente cuarto</b>	<b>Proposiciones agrupadas de la observación</b>
El docente se acerca al niño y le realiza toda la actividad (coloreado de un dibujo).	El docente se encuentra realizando una actividad en la clase de matemáticas, les dice a sus estudiantes que esperen un momento y acerca de los horarios que sale del curso. El docente vuelve con ábacos (solicitado en la Unidad de Atención Integral) que utiliza para trabajar con niños (todos estudiantes) ejercicios matemáticas.	El docente al iniciar clase de español le pide al niño que vaya a la unidad de atención integral, se indaga lo horarios que el niño tiene y no son acordes con el horario en el cual lo envió. El docente le comenta al niño que tiene problemas de lectura y escritura, “si sigues así no vas a poder pasar el año”	Se observan expresiones de afecto como caricias, gestos y sonrisas que denotan aceptación y comprensión. Cuando el docente deja una actividad para el niño(a) en situación de discapacidad cognitiva, el docente termina toda la actividad.
	El docente tras una	El docente decide hacer caso de un niño(a) por	

---

actividad deportiva da refuerzo en el área de parte de los docentes reconocimiento a cada uno matemáticas, le pide al niño cuando un profesional de de los estudiantes, cuando que saque su cuaderno para la Unidad de Atención esta con el niño en colocarle unos ejercicios, le Integral visita el aula. situación de discapacidad escribe en el cuaderno y le Los docentes solicitan cognitiva le dice: “que tiene deja unos ejercicios para la material didáctico para que salir adelante” y que va casa. realizar actividades con el a hablar con los padres para El docente se entrevista con niño(a) en situación de que se enteren de lo bien los padres del niño en discapacidad cognitiva. que le ha ido ese día. situación de discapacidad Los docentes sugieren a El docente realiza una cognitiva. los padres de los niños(as) actividad antes de iniciar la en situación de clase para todos los de discapacidad cognitiva estudiantes basada en el buscar ayuda en otras respeto por la diferencia. instituciones. Al realizar un examen el El docente percibe de niño no puede contestar manera negativa el ninguna de las preguntas, el avance académico y se lo

---

---

docente se acerca al niño lo  
lleva a su escritorio y le  
coloca otra actividad mas  
sencilla.

**comunica al niño(a)**

**El docente envía al  
niño(a) donde la docente  
de apoyo en horarios  
diferentes a los  
establecidos por la unidad  
de atención integral.**

**En algunas clases el  
docente realiza otras  
actividades al niño(a) en  
situación de discapacidad  
cognitiva disminuyendo la  
exigencia en las mismas.**

---



Tabla 11

**Triangulación de información de entrevista en profundidad y observación – Categoría Pensamientos.**

<b>Categoría</b>	<b>Proposiciones agrupadas de entrevista</b>	<b>Proposiciones agrupadas de observación</b>	<b>Categorías inductivas</b>
<b>Pensamientos</b>	<p>El aprendizaje del niño(a) es lento y con dificultad.</p> <p>Los niños(as) en situación de discapacidad tienen más dificultades para alcanzar los logros académicos.</p> <p>Los niños(as) en situación de discapacidad cognitiva poseen fortalezas, habilidades y capacidades para poder avanzar.</p> <p>Los niños(as) en situación de discapacidad cognitiva presentan mayores dificultades en su desarrollo psicosocial.</p>	<p>Los docentes piensan que los niños(as) en situación de discapacidad cognitiva no van a evolucionar en cuanto al aprendizaje.</p> <p>Los docentes piensan que se hace necesaria la ayuda de otras instituciones en el manejo del niño(a) en situación de discapacidad cognitiva.</p>	<p><b>Dificultades de Aprendizaje</b></p> <p><b>Adaptaciones curriculares</b></p> <p><b>Necesidad de Socialización</b></p>

---

Los niños(as) en situación de discapacidad cognitiva necesitan de un tratamiento adecuado, basado en actividades, estrategias y recursos propios para su trastorno.	<b>Formación de docentes</b>
Los niños(as) en situación de discapacidad cognitiva tienen dificultades para superar su condición y muy pocas oportunidades.	<b>Apoyo de la familia</b>
Los niños(as) en situación de discapacidad cognitiva necesitan relacionarse con los demás miembros de la comunidad educativa y la comunidad en general.	<b>Apoyo profesional de apoyo</b>
Todos los niños(as) en situación de discapacidad cognitiva dependiendo de los apoyos y recursos que se les	

---

---

brinden tienen diferentes oportunidades.

Los docentes no cuentan con una preparación y capacitación así como también carecen de recursos materiales ni humanos para la atención los niños(as) en situación de discapacidad cognitiva.

Los docentes carecen de conocimientos en lo que a discapacidad se refiere.

Los niños(as) en situación de discapacidad necesitan recibir apoyo por parte de la familia y de profesionales de manera interdisciplinaria y conjunta.

A los niños(as) en situación de discapacidad se les debe disminuir

---

---

las exigencias en cuanto al currículo  
académico.

---

Tabla 12

**Triangulación de información de entrevista en profundidad y observación – Categoría Sentimientos.**

<b>Categoría</b>	<b>Proposiciones agrupadas de entrevista</b>	<b>Proposiciones agrupadas de observación</b>	<b>Categorías inductivas</b>
<b>Sentimientos</b>	<p>Los docentes sienten pesar por el futuro de los niños(as) en situación de discapacidad cognitiva.</p> <p>Los docentes sienten impotencia al enfrentarse con un niño(a) en situación de discapacidad cognitiva.</p> <p>Los docentes expresan sus sentimientos a través de expresiones verbales para motivar al niño(a).</p> <p>Los docentes sienten angustia por el futuro de los niños(as) en situación de discapacidad cognitiva.</p> <p>Los docentes sienten temor por no conocer acerca del trastorno.</p> <p>Los docentes tienen sentimientos de</p>	<p>Los docentes se preocupan cuando el niño(a) no puede realizar una actividad o tarea que ellos le solicitan.</p> <p>El docente expresa sus sentimientos a través de expresiones verbales para motivar al niño(a).</p>	<p><b>Sentimientos favorables</b></p> <p><b>Sentimientos desfavorables</b></p> <p><b>Sentimientos hacia la labor como docente</b></p>

---

felicidad cuando trabajan con un niño(a) en situación de discapacidad cognitiva porque lo ven como un reto.

Los docentes se sentirían frustrados si tuvieran algún tipo de discapacidad porque la interacción con las demás personas sería diferente.

---

Tabla 13

**Triangulación de información de entrevista en profundidad y observación – Categoría Comportamientos.**

<b>Categoría</b>	<b>Proposiciones agrupadas de entrevista</b>	<b>Proposiciones agrupadas de observación</b>	<b>Categorías inductivas</b>
<b>Comportamientos</b>	<p>El contacto físico (caricias, elogios, saludo, entre otros) de los docentes hacia los niños(as) es importante para su desarrollo.</p> <p>Los docentes no realizan actividades específicas para el niño(a) en situación de discapacidad cognitiva.</p> <p>La comunicación con el niño(a) y con sus padres es importante para el proceso de inclusión escolar.</p> <p>Se realiza la integración de niños(as) en situación de discapacidad cognitiva a través de ambientes favorables para su</p>	<p>Se observan expresiones de afecto como caricias, gestos y sonrisas que denotan aceptación y comprensión.</p> <p>Cuando el docente deja una actividad para el niño(a) en situación de discapacidad cognitiva, termina el docente realizando toda la actividad.</p> <p>Se muestra interés en el caso de un niño(a) por parte de los docentes cuando un profesional de la Unidad de Atención Integral visita el aula.</p> <p>Los docentes solicitan material didáctico para realizar actividades para su con el niño(a) en situación de</p>	<p><b>Comunicación verbal</b></p> <p><b>Características de las Actividades</b></p> <p><b>Comunicación No verbal</b></p> <p><b>Integración</b></p>

---

desarrollo.

discapacidad cognitiva.

Los docentes tienden a exigir menos a los niños(as) en situación de discapacidad, esto en cuanto al desarrollo de actividades propias del año escolar.

año escolar.

El docente percibe de manera negativa el avance académico y se lo comunica al niño(a)

El docente envía al niño(a) donde la docente de apoyo en horarios diferentes a los establecidos por la unidad de atención integral.

En algunas clases el docente realiza otras actividades al niño(a) en situación de discapacidad cognitiva disminuyendo la exigencia en las mismas.

---



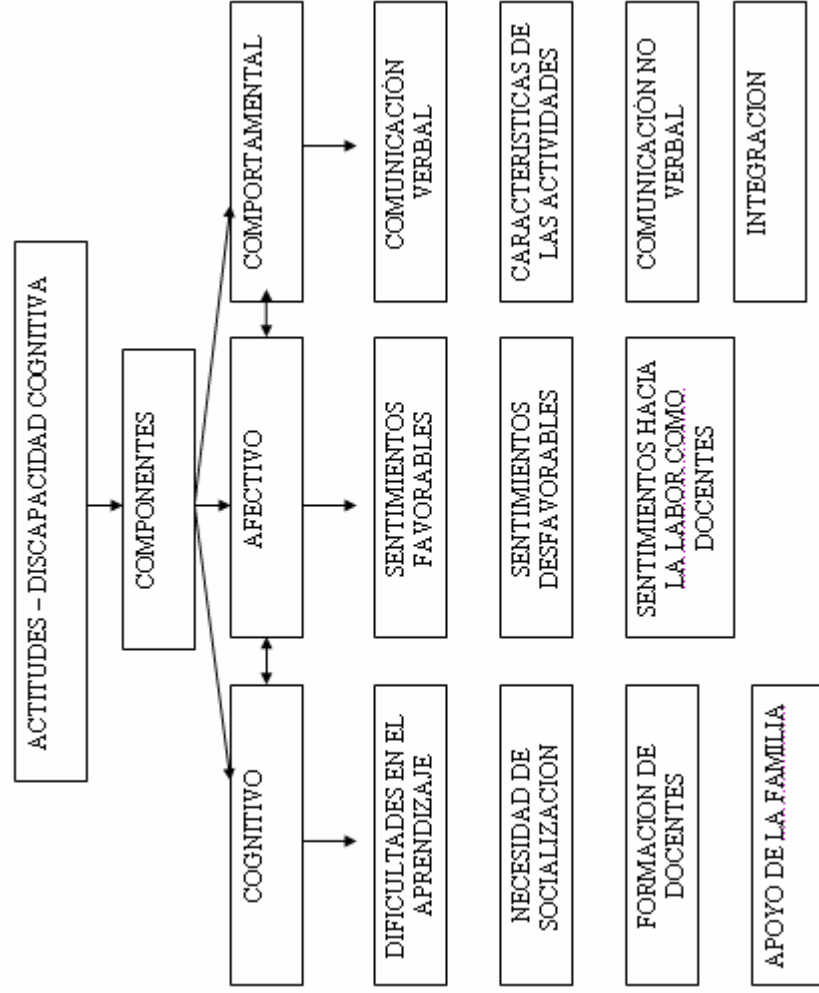


Figura 3. Taxonomía de actitudes de los docentes hacia los niños(a) en situación de discapacidad cognitiva

## DISCUSIÓN

Las actitudes determinan la interacción social a partir del encuentro de cada persona con el otro, este hecho establece la existencia de un componente silencioso pero con gran importancia para el rol de docente que se desempeña al interior de la escuela.

La relación que entablan los docentes sujetos de estudio con sus estudiantes está determinada por diversos factores que conjugan aspectos verbales y no verbales. De esta forma, se torna significativo el abordaje que el docente tiene con sus estudiantes y en este caso, con los estudiantes que presentan discapacidades a nivel cognitivo.

Al delimitar esta situación, se puede decir que no basta con la experiencia profesional del docente, sino de una postura crítica que haga posible un proceso formativo para el cuerpo docente, aprovechando la experiencia profesional, los procesos investigativos que se generen en la institución y la postura que caracteriza a la escuela moderna.

Por tanto, al comprender los hechos de una realidad social, se busca descifrar las distintas connotaciones que configuran las actitudes de los docentes participantes en el estudio hacia los niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva, en base a sus componentes, funciones y consecuencias, factores que serán desarrolladas a lo largo de este apartado.

Establecer los componentes de las actitudes permite hacer una traducción del fenómeno social que se ha investigado, facilitando al lector una forma ordenada de comprender cómo las actitudes hacen parte de las interacciones docente – estudiantes; dichos componentes se presentan a continuación:

### **Componente cognoscitivo de las actitudes de los docentes**

Este componente se puede ver reflejado en opiniones y conceptos positivos y negativos que se han formado los docentes participantes en el estudio frente a los niños(as) en condición de discapacidad cognitiva. En este componente se presentan creencias tales como: *“estos niños con este tipo de trastornos no pueden aprender lo que se les enseña”*; *“yo se que esta niña no aprende nada entonces para que insisto”*; *“yo no se que hacer con este niño, es que no da para atrás ni para adelante”*; *“los niños(as) no alcanzan los logros propuestos para el año escolar”*.

Estos fragmentos reflejan algunas de las ideas y pensamientos que el docente presenta y que estructuran el aprendizaje que puede lograr el niño(a) en situación de discapacidad cognitiva, haciendo visible la existencia de un juicio de valor negativo que determina la “incapacidad” del estudiante en situación de discapacidad cognitiva para aprovechar las condiciones ambientales en pro de un desarrollo acorde a sus potencialidades.

Además como lo plantea Smith y Neiswith (1986 p. 29) cuando es poco lo que se espera de los estudiantes y cuando todas las personas suponen que fracasaran, responden frecuentemente al fracaso. Siguiendo con la idea planteada, las cogniciones de los docentes hacia los niños(as) en situación de discapacidad cognitiva pueden afectar de gran manera en el rendimiento del mismo, se debe exponer lo que plantea Pérez (1990 p.85) quien dice que “las percepciones expresadas por los profesores acerca de sus alumnos son claramente determinantes en el proceso de aprendizaje cognitivo y social del niño”.

Por lo tanto, comprender estos pensamientos lleva a evidenciar la barrera que se establece para el aprendizaje del estudiante con NEE, lo cual hace referencia a la concepción tradicional de escuela, en la cual se hace necesario cumplir con unos requerimientos para adaptarse a un estándar

preestablecido; sin tomar en cuenta que el concepto de diferencia rompe con este modelo de escuela.

Por otra parte, se establece que “la educación lleva consigo un carácter evolutivo, una connotación de ser un proceso de transformación histórica que marca el curso del avance sociocultural del país. Por su parte, la administración educativa es todo un proceso desde el cual se planifican, se orientan, se dirigen, se ejecutan, se retroalimentan las acciones y se toman decisiones que afectan positiva o negativamente a todos y cada uno de los miembros de la organización” Dengo (2003 citado por Ovares sin fecha).

Esto se ve reflejado cuando los docentes participantes en el estudio, no solo manifiestan que existen resistencias desde su propio ser, también cuando en ellos surgen pensamientos negativos que hacen referencia a los entes que rigen las políticas (administración) tanto a nivel interno como externo, “*la institución no cuenta aun con los recursos humanos y materiales para brindar una educación integral para ellos*”; “*como las normas constitucionales propenden por la inclusión, estos infantes van a escuelas de niños normales lo cual a mi modo de ver no es conveniente*”.

Dicha situación, implica que el docente experimente un conflicto entre las expectativas que tiene – formación, materiales, etc. –y la situación real de la institución la cual cuenta con algunos elementos para abordar el tratamiento de los estudiantes en situación de discapacidad.

Esta situación hace que los docentes sujetos de estudio, se perciban limitados a la hora de explotar los recursos que tiene a su alcance, disminuyendo así su autoconcepto como profesionales para realizar un tratamiento compatible a las necesidades educativas de los estudiantes, tal y como lo manifestaron a lo largo del proceso de investigación: “*no se cuenta con recursos materiales ni humanos para la atención de los niños en situación de discapacidad*”; “*consideran los docentes que carecen de conocimientos en*

*lo que a discapacidad se refiere”; “necesitamos más preparación en cuanto a discapacidad se refiere” “nos hace falta dedicación”.*

Estos pensamientos se confirman, ya que la institución ha fortalecido vínculos con diversas instituciones de educación superior que proporcionan profesionales en formación que pueden brindar herramientas y estrategias de intervención conjuntas para los profesionales docentes que laboran en la institución; aunque no se ha logrado establecer procesos formativos continuos que hagan posible una percepción positiva a la hora de ofrecer capacitaciones.

Diversos autores han señalado el tema de la formación del docente como prioritario, por ejemplo, Ashman (citado por Alemany y Villuendas 2004 p. 184) analiza las variables que influyen en las actitudes del profesorado hacia la integración, encontrando que los cursos de formación realizados por los docentes hace que se sientan seguros de sí mismos en cuanto a conocimientos sobre las NEE; además, consideran que las escuelas ordinarias son lugares donde mejor pueden estar este tipo de alumnos.

Así mismo, Margolis y McGettigan (1989, p19) proponen que la perspectiva de vencer la resistencia de los maestros hacia la inclusión escolar aumenta cuando éstos consideran que han adquirido o pueden adquirir el conocimiento y la competencia necesaria para atender a todos sus estudiantes.

Estos autores proponen además que algunas estrategias podrían prevenir o reducir la resistencia del profesorado a los cambios en el proceso educativo impuestos por la inclusión escolar. Estas serían, la mayor participación del profesorado en la toma de decisiones, el desarrollo de expectativas realistas en los maestros, la clarificación de la normativa escolar, el apoyo interpersonal, la promoción de la satisfacción interpersonal de los educadores mediante una retroalimentación continuada, entre otros.

Siguiendo a Ausubel (1976 p.516) esta situación puede entenderse pensando que el grado y la calidad de la preparación académica de los

profesores, influye en la eficacia de la enseñanza cuando este se enfrenta con estudiantes que se encuentran en condiciones diferentes. En este caso, si el docente no se percibe como un profesional idóneo para asumir estas problemáticas surge una postura que lo inhabilita para actuar, prefiriendo ver las dificultades y no los compromisos que se pueden asumir para mejorar constantemente.

Lo expuesto anteriormente hace posible integrar los ideales que los docentes participantes en el estudio, se plantean en pro del mejoramiento de las condiciones para los estudiantes, para dar lugar a distintos abordajes que construyan nexos de participación para diversos actores y entes institucionales tal y como se presenta a continuación: *“se necesita la ayuda de otras instituciones en el manejo de la discapacidad”*; *“los niños(as) en situación de discapacidad cognitiva necesitan recibir apoyo por parte de la familia y de profesionales de manera interdisciplinaria”*; *“los niños en situación de discapacidad cognitiva tienen dificultades para superar su condición y tienen muy pocas oportunidades”*.

Mencionar este aspecto revela un interés de los docentes investigados por crear nexos entre los distintos actores que rodean la situación de discapacidad, ya que al establecer interacciones y compartir experiencias hace posible re – significar el rol que cada uno de estos actores tienen en el proceso de inclusión social y educativo del estudiante en situación de discapacidad.

Sin embargo, hay que tener en cuenta, que dicha posición es una fracción de un fenómeno complejo, que por una parte busca salir del “problema” que representa el tratamiento de un niño(a) en situación de discapacidad cognitiva remitiéndolo a otros profesionales para que sean ellos quienes manejen todo el proceso de los mismos, y por otra parte implica también una tentativa por integrar a los diversos actores inmersos en dichas relaciones con estos estudiantes.

Y como lo precisa Medina y cols (2005 p.36) la actitud sentida por el profesorado ante las posibles aportaciones de cada persona y las verdaderas colaboraciones de las culturas en general, abre un horizonte de reflexión búsqueda y pleno compromiso como docentes, que parte de las disposiciones más profundas de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa.

Es importante señalar que cada una de estos enunciados demuestran que, sin lugar a dudas, todo cambio, cualquiera que sea el ámbito en el que se produzca, encuentra cierta resistencia por parte de quienes han de verse afectados por él y la innovación que supone la inclusión escolar no constituye una excepción.

Y es sin duda, el profesorado quien manifiesta esta resistencia en mayor medida debido a que son ellos quienes permanecen la mayor parte del tiempo con los niños(as) en situación de discapacidad cognitiva. Tal como lo indica García (1988 p. 75) al referirse a los maestros “para el profesor que se ha formado y trabajado en un tipo de escuela que entendía que los niños en situación de discapacidad necesitan unos programas específicos, en unos centros específicos; la inclusión por su parte supone una revisión de este supuesto que le hacía dedicarse a la educación de los “niños normales” e incluso rechazar cualquier problema en su clase, entendiendo que no era de su competencia. Es más, la inclusión supone enfrentarse a ideas más profundas, muy arraigadas no solo en su conocimiento profesional, sino social”.

Siguiendo a Medina y cols (2000 p. 41) el profesorado como profesional transformador de la realidad debe explicitarlo en el discurso y en la acción, como contacto indagador y reflexivo entre diversas culturas. Este aprendizaje de la nueva convivencia y de la interactividad sostenida, con una base empática, sitúa al profesorado y colaboradores en el conocimiento de la conciencia institucional.

Esta postura da respuesta al compromiso que implica un papel activo, tanto a nivel personal, como profesional, debido a que todo cambio genera crisis y en este contexto implica reformas, sacrificios y procesos de capacitación que hagan hincapié en integrar nuevas posturas teóricas a todo el proceso experiencial que se tiene a nivel administrativo, escolar, familiar y social.

En cuanto a la socialización que tiene el niño(a), definida como la interacción con los otros en el contexto escolar, los docentes sujetos de estudio, piensan que: *“los niños en situación de discapacidad cognitiva necesitan relacionarse con los demás miembros de la comunidad educativa”*.

En este a parte, Illan (1989) propone que el estudiar los factores relacionados con el desarrollo de programas de inclusión escolar, indican que la capacidad de cambio y de transformación que posea cada centro para efectuar un replanteamiento en profundidad de sus prácticas de enseñanza se constituye en un elemento facilitador de la integración en la práctica. Y afirma que la integración de un niño con NEE dentro del sistema educativo ordinario implica, sin duda, un cambio sustancial en la estructura interna de la escuela y por tanto, del aula en la que éste vaya a ser ubicado. De lo contrario, se puede correr el riesgo de integrar físicamente a este tipo de alumnos y contribuir a su segregación.

Tener en cuenta este contacto del estudiante en situación de discapacidad cognitiva con otros estudiantes “normales”, implica un contrasentido, por una parte se encuentra la opción de generar aceptación, respeto y quizás inclusión por parte de otros estudiantes; pero no obstante, se corre el riesgo de generar reacciones de exclusión que pasan por insultos, subestimación o indiferencia. Por tanto, creer que se va a generar una zona de desarrollo próximo entre estudiantes es algo utópico ya que se negaría de antemano las tendencias agresivas que son propias de los niños y que surgen a



partir de la construcción de identidad, ideales de excelencia a nivel académico, social, deportivo, etc., todas ellas competencias que el estudiante en situación de discapacidad no puede ofrecer.

### **Componente afectivo de las actitudes de los docentes**

Este componente es uno de los más complejos ya que revela el trasfondo de los otros dos componentes que forman las actitudes, debido a que los afectos constituyen el aspecto más difícil de cambiar, ya que están arraigadas a eventos significativos que marcan a la persona de forma profunda, y a largo plazo determinan estilos de afrontamiento ante situaciones u objetos familiares que recuerdan eventos pasados. Por ende, este componente moviliza los otros dos debido a que no es accesible a través de procesos aislados: capacitación, charlas, consejos, entre otros. Esto radica en que existen elementos implícitos de identificación que dificultan cambios de actitud, aunque exista una movilidad de la misma magnitud en los componentes cognitivo o comportamental.

Esta emotividad impregna los juicios que los docentes tienen acerca de los niños(as) en situación de discapacidad cognitiva, ya que en ella se juega toda una serie de experiencias a nivel profesional como a nivel personal, esto, en el sentido de experiencias laborales satisfactorias o frustrantes y a nivel personal en cuanto a situaciones que impliquen la estabilidad emocional de los docentes.

Por ende, estas marcas en la vida profesional y afectiva representan el obstáculo a vencer a la hora de movilizar actitudes ya que este componente es difícil de controlar debido a que se adentra en situaciones emocionales que son variables de acuerdo a situaciones familiares, sociales, económicas que no pueden ser contenidas dentro de la institución.

Así, toda valoración emocional bien sea positiva o negativa, cobra fuerza en las interacciones humanas porque toda relación implica una

reciprocidad emocional que no siempre es equitativa para los mismos. Por ejemplo, la investigación revela que surgen afectos que se plasman de esta forma: *“siento pesar por el futuro de los niños”*; *“siente angustia porque el niño no avanza”*; *“siento impotencia porque no se puede hacer lo necesario para ayudar a los niños”*. ¿Y esto que significa?

Significa que el componente afectivo de las actitudes no son estáticas, por el contrario, ponen en juego emociones, sentimientos, historias asociadas a la discapacidad cognitiva; en fin, todas aquellas manifestaciones que demuestran que el contacto interpersonal hace parte de la naturaleza humana y en especial de lo heterogéneo que es el ser humano al vivenciar problemáticas y trasladarlas a su entorno socio – afectivo.

Estos hechos se traducen y condensan en sentimientos diversos hacia los niños(as), y que pueden llegar a formar algunos rasgos sintomáticos de inestabilidad en la salud mental de los docentes, por ejemplo: estrés laboral, angustia, frustración constante en sus actividades laborales, entre otros. Y como plantea Iriarte, Alonso y Sobrino (2006) *“la afectividad se asimila a la esfera vital del impresionar, impactar y afectar. La afectividad provoca en nosotros una resonancia, por ella nos ponemos en relación con los demás, con el mundo, con la vida. Ella nos abre la coexistencia, a la pertenencia a una comunidad interhumana, al mundo, y a todo lo que nos rodea”*.

De este modo, las relaciones que se establecen con los niños(as) en condición de discapacidad cognitiva pueden orientarse también mediante aquellas aspiraciones que surgen desde el mismo afecto, en el sentido de proyectar esperanzas o ideales en el desenvolvimiento académico del estudiante, ideal que no siempre puede cumplirse debido a las inhibiciones mismas que se engendran a partir de la inestabilidad emocional que conciben los avances, estancamientos o retrocesos de los niños en situación de discapacidad *“es muy duro que como maestra no alcancemos o no les*

*brindemos todo lo que ellos necesitan, además ve uno como los otros niños van avanzando pero ellos nada o es muy poco lo que alcanzan”; “uno en ocasiones espera de los niños más de lo que pueden dar, más de lo que pueden aprender y esta situación hace que uno crea que no sabe lo suficiente”.*

Esta movilización individual de afectos en los docentes sujetos de estudio, puede constituirse en sentimientos agradables o desagradables en ellos, generando alegría, tristeza, entusiasmo, ánimo, frustración. Al observar y más aún al participar del proceso de aprendizaje de un niño(a) en situación de discapacidad, ya que se generan procesos que se salen de control hasta para el mismo docente, tal y como lo manifiesta uno de los docentes quien dice sentir animo y tomarlo como un reto el tener un niño(a) en situación de discapacidad debido a que de esa forma van a aprender conjuntamente o por el contrario en sentir frustración, temor, angustia al realizar muchas acciones con un niño que presenta dificultades y no evidenciar resultados positivos.

Estas identificaciones generan afectos que hacen del papel del docente una labor ardua y compleja en el sentido del apego al estudiante, y claro está, de los sentimientos que surgen hacia él desde su propia historia de vida. Considerando esto y siguiendo a Allport (Gross 2007 p. 18) la serie de afectos positivos y negativos configuran las tendencias de comportamiento que el individuo plantea frente al objeto de las actitudes – docente hacia los estudiantes con discapacidad cognitiva – en tanto buscan o evitan la situación problema, tal y como se explica en el siguiente componente.

### **Componente comportamental de las actitudes de los docentes**

En las actitudes de los docentes sujetos de estudio, este componente es el que más se puede observar, implica las conductas manifiestas y la predisposición o tendencia de actuar ante la presencia de los niños(as) en situación de discapacidad, mediante conductas motoras, verbales o no verbales.

Estas conductas manifiestas se expresan a los niños(as) en situación de discapacidad cognitiva, a través de la expresión de afecto por medio de caricias, de gestos; todas ellas, muestras comportamentales de la actitud que se tenga del niño en situación de discapacidad cognitiva por ejemplo como se presentan en las observaciones siguientes: la docente le demuestra afecto al niño en situación de discapacidad cognitiva con un beso; decirle al niño en situación de discapacidad que la actividad que está realizando le esta quedando bien, de este modo refuerza el aprendizaje del niño.

Y es así que algunas investigaciones demuestran que los niños con profesores afectuosos demuestran una mejor disposición y motivación en el aula, presentan mejores relaciones con sus compañeros y sus actitudes son más positivas, los profesores afectuosos se preocupan mas por tener un contacto individual con cada niño (aun en grupos grandes) identificando la manera en que el niño debe ser tratado y conociendo la forma adecuada de reforzar positivamente a su alumno, al realizar contacto físico con el niño el profesor le transmite una seguridad mayor y favorece la formación de una autoestima adecuada, cuando el niño ve en su profesor a una persona cercana puede confiar en el y tendrá a quien acudir en caso de necesitarlo (Cardona 2006 p.45).

Estas manifestaciones a nivel del aula de clases escenifican la dinámica de interacción con los estudiantes en situación de discapacidad, y más aún, representan la forma en que los docentes se relacionan con ellos a través de su lenguaje corporal consciente o inconsciente; así, las respuestas verbales y no verbales constituyen la base fundamental a la hora de comprender el impacto de este componente en las relaciones humanas.

Por otro lado, como lo plantea Tiedt y Tiedt (1989) en una misma aula hay dos formas en que el docente puede tratar a un niño(a): en primer lugar el profesor puede proporcionar a algunos estudiantes mas oportunidades

adecuadas de aprendizaje que a otros, entre estas figuran el tiempo de aprendizaje, orientación individual, y otros recursos; en segundo lugar, algunos docentes centran mas atención en el grupo de niños brillantes y tienden a parar el tiempo, ignorando o criticando a los estudiantes de sus clases que presentan mayor dificultad *“yo se que esta niña no aprende nada entonces para que insisto”*; *“todos los niños ya saben los números pero no, nada de nada”*.

Estas conductas son el resultado de una combinatoria de variables personales, contextuales y socioculturales que trascienden el objeto hacia el cual se forma la actitud. Esto no significa que los docentes sean congruentes entre su actitud y las conductas que exhiben a nivel público, ya que los factores contextuales y emocionales marcan en sobremanera sus comportamientos, tal y como lo manifiestan: *“los niños en situación de discapacidad cognitiva poseen fortalezas, habilidades y capacidades para poder avanzar”*; *“los niños en situación de discapacidad cognitiva tienen dificultades en sus vidas y hay que afrontarlas”*.

Por lo tanto como lo plantea Marteles *“ayudar al desarrollo de un niño(a) en situación de discapacidad cognitiva significa protegerlo de las situaciones que no puede superar y enfrentarlo a las situaciones que sí tiene capacidad para resolver”* (Correa y cols. 2002 p. 24) y de esta forma como se pudo observar: cuando el docente tras una actividad deportiva da reconocimiento a cada uno de los estudiantes, cuando esta con el niño en situación de discapacidad cognitiva le dice: *“que tiene que salir adelante”* y que va a hablar con los padres para que se enteren de lo bien que le ha ido ese día; el docente al iniciar clase de español le pide al niño que vaya a la UAI, se indaga acerca de los horarios que el niño tiene y no son acordes con el horario en el cual lo envió.

Dichas estrategias de afrontamiento se reacomodan de acuerdo al contexto y a las demandas de bienestar de los otros estudiantes del aula,

motivo por el cual, se toman salidas que buscan la comodidad grupal sobre la necesidad específica, tal y como lo revelan los siguientes fragmentos, en los cuales, los docentes prefieren “apoyar” de forma intensiva a los estudiantes *“los docentes realizan las actividades del niño en su totalidad”* impidiendo que sean ellos mismos – los estudiantes en situación de discapacidad – quienes cumplan con actividades, o cuando no cumplen con las actividades escolares *“los docentes se centran en las fortalezas del niño realizando actividades en un determinado tema en el que tienen mayor habilidad y evadiendo otras actividades en las que no tienen tan fácil desenvolvimiento”* prefiriendo así evadir las actividades que generan malestar en el niño.

El componente comportamental de la actitud que el docente tiene de la situación de discapacidad de un estudiante trasciende el aula de clases e integra en primer lugar a padres de familia y en segundo lugar al personal de apoyo profesional externo.

Con respecto a los primeros, los docentes *“muestran los cuadernos del niño a sus padres y le comentan acerca del problema y la ayuda que podrían ofrecerle otras instituciones”*, comportamiento que conduce a pensar que existe una movilidad de la actitud ya que se buscan compromisos por parte de los padres de familia en los procesos educativos de los niños(as); fenómeno que revela la intención de un apoyo extensivo para el mismo docente, quien percibe como fundamental el trabajo con los padres de familia y otras instituciones que complementen el trabajo que se lleva a cabo en la institución.

Que el docente hable con los padres del niño(a) representa una tendencia positiva que da lugar a una búsqueda de alternativas que lleve a los padres de familia a “ir hacia”, es decir, a integrar a distintos actores que puedan fortalecer los procesos de socialización del niño(a). Así mismo implicaría la tendencia negativa del docente, puesto que lo lleva a evitar situaciones que generen malestar en los niños(as) y en ellos mismos, tratando de alejarse de

actividades que representan mayor esfuerzo y que no facilitan el desarrollo del currículo que se debe establecer para los niños en situación de discapacidad cognitiva y que se contraponen al currículo estándar que se aplica a los demás (Ticac, 2007).

### **Función de las actitudes**

La interacción de los componentes anteriores genera una serie de dinámicas en la posición que el docente frente a los niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva; por tanto, es de gran importancia analizar que función cumplen las actitudes a la hora de interactuar con niños(as) en situación de discapacidad a partir de lo expuesto por Katz (Mann 1989).

1. **Función de economía y conocimiento:** cuando los docentes se forman ideas o conceptos de lo que significa el proceso de enseñanza – aprendizaje, crean un patrón de cómo deben actuar, sentir y pensar ante los niños(as) en situación de discapacidad cognitiva, si observan buenos resultados a la hora de aplicar ese patrón en el aula de clase se van formando actitudes positivas porque esto les permite comprender el ambiente que les rodea y les economiza tiempo y esfuerzo en reflexionar sobre como actuar ante sus estudiantes, pero, cuando los docentes se encuentran niños(as) en situación de discapacidad cognitiva, el patrón que ellos utilizan no da buenos resultados por lo cual deben utilizar otros mecanismos que demandan más tiempo y esfuerzo respecto a cómo actuar ante un niño(a) en esta condición, es por esto que muchas veces los niños(as) en situación de discapacidad cognitiva, se convierten para algunos docentes en las personas que no les permiten avanzar en los procesos de enseñanza – aprendizaje de ahí la formación de actitudes negativas hacia ellos, algunas de estas actitudes pueden ser: *“es difícil trabajar con niños en situación de discapacidad cognitiva ya*

*que los cursos son numerosos”, “pienso que si ese niño con problemas no estuviera en clase, entonces podía trabajar mejor”.*

2. **Función de autorrealización expresiva:** las personas se sienten satisfechas y autorrealizadas cuando pueden defender los valores que creen apropiados y que revelan su propia identidad y su proyecto de personalidad, pero los niños(as) en situación de discapacidad cognitiva, como se lo dijo anteriormente no se ajustan a ese patrón (de cómo actuar, sentir y pensar ante los niños), por lo cual aparece la insatisfacción y la frustración en los docentes, lo que hace que entre ellos sea común pensar que la responsabilidad del proceso de enseñanza – aprendizaje de estos niños(as) está exclusivamente en los padres de los niños(as) o en otros profesionales (psicólogo, educador especial, entre otros).
3. **Función instrumental utilitaria o de adaptación:** se ha observado que los docentes desarrollan actitudes favorables hacia los niños(as) que les generan gratificaciones esto cumple una función adaptativa al entorno inmediato, por el contrario desarrollan actitudes desfavorables hacia aquellos niños que los “perjudican” o que no les permiten adaptarse a su medio, estos niños(as) pueden ser los que presentan discapacidad cognitiva, de alguna manera esto se explica porque los docentes afirman: *“los maestros necesitamos capacitación en temas de discapacidad para el manejo de los niños”.*
4. **Función ego (defensiva):** se podría decir que las actitudes negativas que algunos docentes presentan, les ayudan a protegerse de sentimientos negativos y de conocimientos desagradables acerca de sí mismos o de la realidad, en este caso se observa y se encuentra que los docentes presentan la necesidad de capacitarse, otros por su parte reconocen que necesitan mejorar algunos aspectos tales como la metodología para



lograr buenos resultados a la hora de manejar niños(as) en situación de discapacidad cognitiva permitiéndoles proyectar dichos sentimientos en los niños(as) en situación de discapacidad cognitiva, los padres de ellos o la Unidad de Atención Integral “*cuando un profesional de la U.A.I le comenta acerca del trastorno del niño, la docente le dice que la niña no avanza*”.

Se puede decir que la enseñanza tiene muchas satisfacciones para los educadores y entre ellas una consiste en ver como van progresando los estudiantes y otra, en observar los cambios excepcionales o repentinos que tiene determinado estudiante, sobre todo cuando se trata de niños(as) que presentan algún tipo de Necesidades Educativas Especiales.

No solo las características de cada profesor, sino las de la misma situación constituyen factores determinantes de importancia para el éxito de la enseñanza a niños(as) en situación de discapacidad cognitiva. Además las interacciones de un maestro en particular con los estudiantes y con el personal de la escuela también son decisivas para los procesos de inclusión educativa.

Dichas funciones, dan lugar a comprender de forma específica el objeto de la investigación, abriendo la perspectiva que ofrece la psicología en torno a la actitud y su efecto en la integración de los niños(as) en situación de discapacidad en las esferas académicas, familiares y sociales.

Por tanto, se presentan manifestaciones o efectos psicológicos emanados del docente a través de sus comportamientos que inciden en la personalidad de sus estudiantes, de los cuales se logra inferir:

El sentido de aceptación es un aspecto importante para lograr un medio de aprendizaje emocionalmente seguro: los docentes con sus actitudes negativas no generan ambientes emocionalmente seguros, ya que no se da el espacio adecuado para la expresión de emociones y sentimientos de los niños(as) en situación de discapacidad cognitiva (González, sin fecha).

De igual forma, si se postula que los profesores, quiéranlo o no, provocan efectos en los estudiantes a partir de su intencionalidad en las situaciones de aprendizaje, lo que hace posible, establecer que se producen consecuencias a nivel psicológico, más aun si se encuentran actitudes negativas de los docentes hacia los niños(as) en situación de discapacidad que pueden generar un aumento de la ansiedad y por tanto, que acentúan el problema del niño, como cuando el docente le dice al niño *“si sigues así vas a perder el año”*.

Por otro lado, se encuentra que las actitudes negativas de los docentes no apoyan el proceso de auto aceptación del niño(a), lo que representa el principal requisito para tener un adecuado concepto de si mismo. Este hecho hace que se vea reflejado en comentarios como: *“este niño no da ni para atrás ni para adelante”*.

Las dificultades de algunos docentes ante el manejo de niños(as) en situación de discapacidad cognitiva, suelen desencadenar situaciones conflictivas que muchas veces originan frustraciones tanto para el profesor como para los estudiantes en situación de discapacidad cognitiva. Esto a su vez afecta la interacción positiva que pueda haber y una situación de aprendizaje efectiva, que oriente la tendencia actitudinal hacia la cual se ha investigado.

El proceso investigativo realizado hace posible reconocer que las problemáticas emanadas del proceso de inclusión escolar no provienen solamente del estudiante diagnosticado, sino que corresponden a la dificultad generada en el docente a partir de los estereotipos y efectos subjetivos que se generan en él (ella) y que especifican la concepción que se tiene del estudiante, y por ende, del abordaje que se realiza frente al mismo.

Así, los distintos aspectos que esta investigación revela están enfocados a poner en escena esas dudas y temores que obstaculizan el rol del docente que

trata con estudiantes en situación de discapacidad, revelando que en esa dinámica social se establecen lazos que se determinan de acuerdo a estados emocionales, cognitivos y comportamentales, capaces de transformar dichas relaciones.

En este sentido, cabe aclarar que la investigación realizada hace parte de un proceso experiencial que surge de un recorrido crítico frente al rol del psicólogo en una institución educativa de estas características particulares, dando lugar a procesos formativos y viables a la hora de formar parte del equipo profesional que afronta estas situaciones educativas.

Sin embargo, el hecho fundamental de esta investigación radica en propiciar un espacio favorable que permita aminorar la resistencia al cambio que tiene el docente a la hora de desenvolverse en su espacio laboral, teniendo en cuenta la complejidad que implica los procesos educativos y más aun con estudiantes en situación de discapacidad que se encuentran con estudiantes con características “normales”.

Aunque la institución lleva un tiempo considerable atendiendo estas problemáticas, aún no se perciben procesos auto sostenibles para el mejoramiento constante y claro frente a políticas de inclusión educativa, ya que dichas políticas no pueden reducirse a agrupar a personas con distintas condiciones educativas, sino, en contar con estrategias asertivas y veraces que propendan por el desenvolvimiento claro de los docentes – capacitación, experiencia y estado emocional – en su ambiente laboral.

Es así, como se percibe que la comunidad educativa tiene un papel activo, ya que depende de un conjunto de opiniones que generen la discusión y reflexión frente a la temática referente a la población en situación de discapacidad, porque son ellos quienes comparten gran parte del tiempo con dicha población y establecen –en el mejor de los casos- relaciones afectivas con los estudiantes.

Al tener en cuenta estos aspectos se pueden generar cambios desde la propia institución que integren a los actores que rodean la problemática que ha sido investigada – padres, estudiantes, cuerpo docente y administrativo –. Si estos personajes, establecen patrones claros frente a la importancia de su trabajo en la institución, será posible potenciar las oportunidades que los estudiantes en situación de discapacidad cognitiva tienen para desenvolverse de mejor manera dentro de la institución y de su vida cotidiana.

Se hace necesario problematizar la situación ya que tratar a un niño(a) en situación de discapacidad trastoca aquel manejo profesional cotidiano que tiene el docente, hecho que significa que cada niño(a) en dicha situación, genera efectos a nivel psicológico en el docente y ello conduce a cambios a nivel de interacción con los demás estudiantes y claro está con el estudiante en esa situación.

Este hecho, permite una comunicación reflexiva que vela por la integridad emocional y cognitiva de los estudiantes, sin llevar a cabo procesos de exclusión o estigmatizaciones de minusvalía.

Los docentes viven esta realidad día tras día, manejan aproximadamente 40 estudiantes, todos con diversas características de personalidad, cada uno de ellos un mundo distinto presto a irse transformando a medida que crecen las interacciones con esferas familiares, académicas y sociales. Hecho que traduce esa imposibilidad de estar preparado totalmente para abordar a cada niño sin jugarse la estabilidad emocional, profesional y experiencial de su propio ser.

Esto significa, que referenciar el “*no estamos preparados...*” implica dos hechos fundamentales: el primero, hace referencia a los efectos a nivel emocional que se generan en las relaciones docente – estudiante; dichos efectos, se traducen en sentimientos que surgen a partir de la interacción continua con un niño en situación de discapacidad – claro está, que estos surgen en todas las relaciones humanas – los cuales oscilan, de acuerdo a la

presente investigación, entre angustia, frustración, alegría o temor. Dichos afectos, configuran el concepto que el docente tiene frente a “x” o “y” estudiante, tanto a nivel académico como interpersonal; con esto se ejemplifica que los docentes pueden tratar a un estudiante de distintas formas de acuerdo a su estado emocional y más precisamente, de acuerdo al afecto que el estudiante genere en él.

En segundo lugar, se encuentra que los docentes también asumen un papel crítico frente a su formación profesional, ya que manifiestan abiertamente una demanda de capacitación para hacer frente a estos casos particulares que transforman la dinámica escolar al interior de sus clases, hecho que no siempre es verídico, ya que la formación profesional se basa en dotar de elementos de análisis y de estrategias de intervención a nivel profesional, lo cual no significa que el docente no necesite estar en un proceso constante de formación e introspección de su trabajo.

Esto conduce a pensar que existe una demanda de atención a nivel profesional (formación) y otro a nivel personal (abordaje psicológico) en el cual se facilite al docente espacios de discusión, formación y manejo de sentimientos, ya que al mediar en estos aspectos se evita que los afectos generados en cada docente se descarguen con los estudiantes, porque esto significa ejercer condiciones no favorables para los procesos de inclusión escolar.

Finalmente, cabe explicitar los elementos de la propuesta de intervención que se ha venido desarrollando a través de este apartado y que merece un espacio específico

### **Propuesta de intervención**

#### **“De la escuela que vivimos a la escuela que soñamos”**

La propuesta de intervención esta fundamentada en la persuasión social que consiste específicamente en la utilización de la comunicación para cambiar

o reforzar las actitudes de las personas, estas últimas como bien se sabe cumplen un papel esencial en la forma de comportarse, por tanto un cambio en ellas va a dar lugar a un cambio en el comportamiento, en la forma en que se actúa (Worchel y cols 2002 p.178).

De esta forma, cuando un docente es conciente de una actitud “*los niños en situación de discapacidad cognitiva no pueden avanzar*”, y se le da información acerca del trabajo y lo que puede trabajar (actividades, herramientas, entre otros) con los niños(as), estas permiten ver el avance en cuanto a aprendizaje se refiere. Se le estará al docente bases para que esa actitud cambie de manera positiva con respecto a ese tema. Este caso simplemente se refiere a la información o formación inicial que puede recibir el sujeto.

Por otro lado, cuando existe la posibilidad de mostrarle al docente las experiencias que han tenido los profesionales de otras instituciones, de manera visual (videos, graficas, entre otros), lo que se pretende es activar una actitud positiva con respecto al tema, y es de esta forma como disminuira sentir “*frustración*”, “*temor*” al tener en su clase un niño(a) en situación de discapacidad cognitiva, porque es él mismo quien ve que realmente el proceso de inclusión escolar si se lo puede llevar a cabo dentro de una institución “normal y mas aún dentro del aula de clases”.

De esta manera se tendrán en cuenta los aspectos anteriormente expuestos para realizar una adaptación del modelo de la verosimilitud de la información propuesto por Cacciopo y Petty (Worchel y cols 2002 p. 176) (ver figura 8) para definir la propuesta de intervención dentro de la institución.

### **Modelo de la verosimilitud de la información**

Guillén y Guil, explican que cualquier mensaje que se envié a partir de diferentes tipos de estrategias son los que van a producir el cambio como tal de la actitud del docente hacia el proceso de inclusión escolar (p. 70).

Cacciopo y Petty, distinguen dos rutas para que el mensaje pueda ser eficaz y cumpla con el objetivo establecido – que en este caso es el de cambiar o reforzar las actitudes de los docentes en pro del proceso de inclusión escolar de los niños con NEE- por tanto a partir de cada una de las rutas los docentes establecerán una relación entre los participantes, lo cual favorecerá un proceso de comunicación que es la que propicia la modificación o reforzamiento de la actitud hacia la inclusión escolar de manera positiva.

A continuación se explicaran cada una de las rutas a seguir y las respectivas actividades encaminadas a dar cumplimiento a cada una de ellas.

### **Ruta central de la persuasión**

Es en la que el cambio de actitud resulta del razonamiento basado en la información.

Para esta ruta será necesario realizar actividades encaminadas a:

#### **Brindar información en cuanto a diversidad**

Se refiere explícitamente a brindar:

- Herramientas teóricas y prácticas orientadas al manejo de niños y niñas en situación de discapacidad.
- Desarrollar en los docentes competencias en el hacer en cuanto al manejo práctico de las NEE.

#### **Asignación de un espacio equitativo**

Espacio destinado a desarrollar las propuestas institucionales acerca de la inclusión escolar. Para cumplir con este elemento se hará necesario contar con el apoyo administrativo dentro de la institución, el cual proveerá de información en cuanto a todo lo que debe regir en los procesos inclusivos que se llevaran a cabo en el año escolar.

Sin lugar a dudas este espacio deberá constituirse como un punto a tratar, dentro de las temáticas de planeación con respecto a las actividades del año

escolar, y no será visto como un agregado más, sino como un aspecto de gran importancia para el desarrollo de la institución.

### **Información brindada por parte de entes municipales de educación**

Se hará necesario que los entes municipales brinden información para observar de qué forma dentro de la institución se pueden gestionar por parte de la comunidad educativa (padres, docentes) los recursos tanto humanos como materiales, debido a que estos son aspectos fundamentales para el desarrollo cabal del proceso. Igualmente, la ayuda que puedan brindar las instituciones que tienen convenio con la institución será de gran importancia (ver figura 9).

### **Ruta periférica a la persuasión**

El cambio de actitud en esta procede de factores no cognoscitivos, que es lo contrario a la primera ruta que es netamente informacional. Esta ruta presenta unas claves periféricas comunes como son la experiencia, lo atractivo y agradable de la fuente y el número de argumentos en el mensaje.

### **Experiencias entre docentes de la misma institución**

Este espacio estará destinado para que docentes que han tenido en sus aulas niños en situación de discapacidad, tengan la posibilidad de contar su experiencia, esto reflejara las consecuencias positivas de la inclusión escolar dentro de las aulas.

Se hará necesario que los docentes encargados de este intercambio de experiencias sean profesionales idóneos en el manejo de la atención a la diversidad.

### **Experiencias de docentes de distintas instituciones**

El intercambio de experiencias de otras instituciones inclusoras, hace referencia a las experiencias vividas en cuanto a todo el proceso de inclusión escolar, estas tendrán que hacer sobresalir las potencialidades y fortalezas con las que cuentan para el manejo de niños(as) con NEE.



### **Espacios para los docentes**

Estos espacios estarán destinados a que el docente pueda obtener retroalimentación a partir de las prácticas que se realicen como el análisis de caso, películas, videos de aulas incluyentes de otras regiones; además será un espacio propicio para que el docente pueda expresar sus sentimientos, pensamientos, preguntas con respecto a una situación determinada de manera abierta.

Por último, algo que cabe destacar en este modelo es que cuando no funciona la primera ruta que es la central puede funcionar la ruta periférica, de esta manera notamos que es un modelo adecuado en miras de alcanzar un óptimo progreso con respecto a la inclusión escolar.

Por otro lado, se tiene en cuenta que cada una de las rutas integran de manera implícita los componentes de las actitudes las cuales intervienen de manera definitiva en como se los va a apropiar para el desarrollo de las actividades que constituyen como tal la propuesta de intervención, y el manejo que se de a cada una de ellas hará parte de la metodología del profesional que las ejecute.

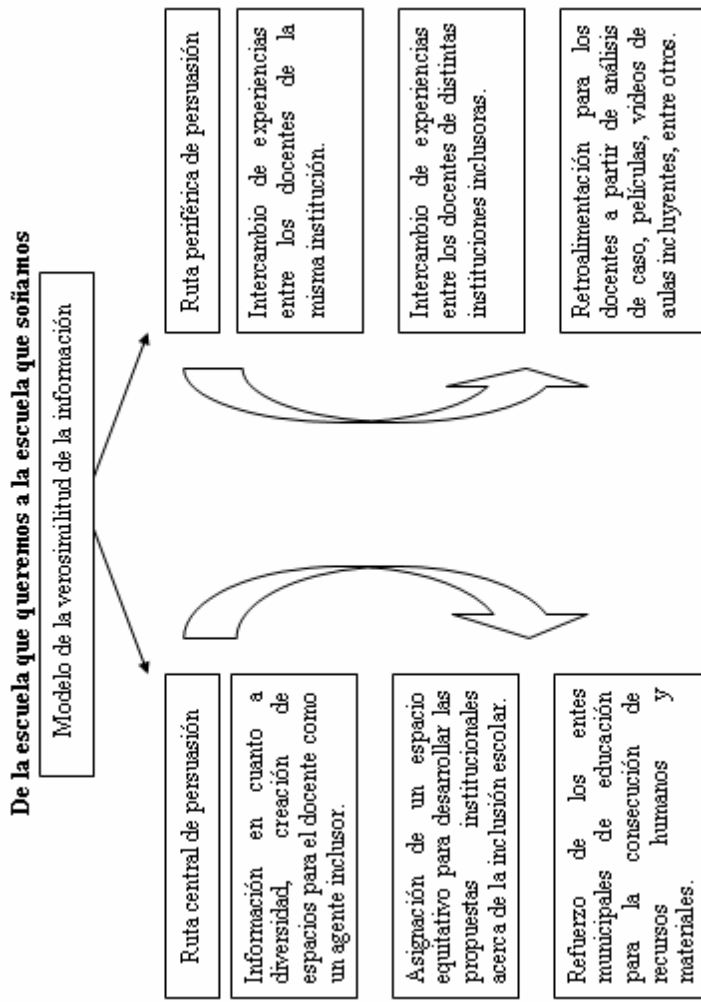


Figura 4. Propuesta de intervención basada en el modelo de la verosimilitud de la elaboración.

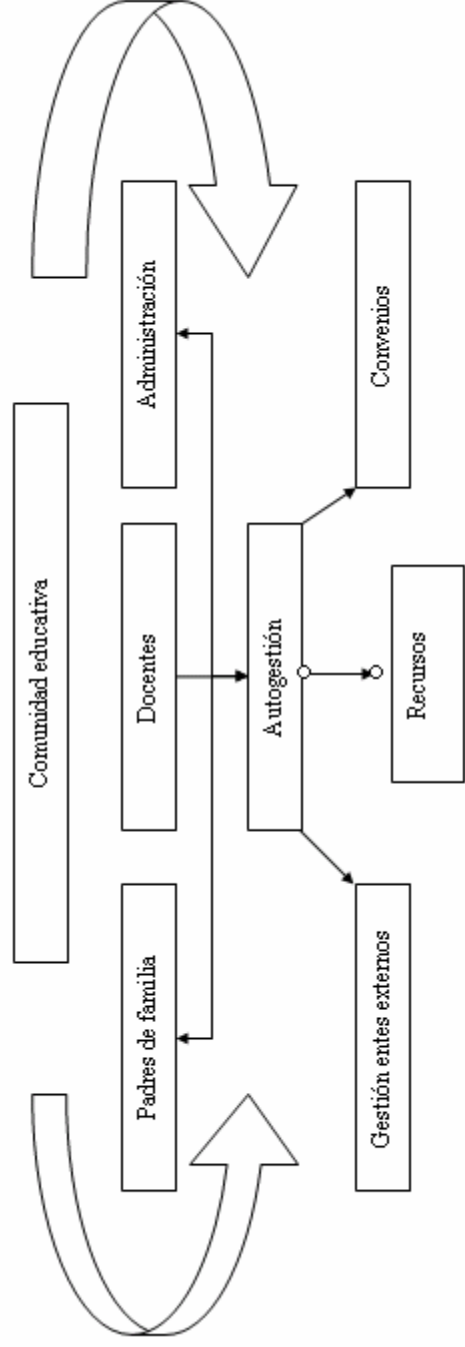


Figura 5. Factores asociados a la autogestión dentro de la comunidad educativa

## CONCLUSIONES

Considerar las actitudes como un factor activo y dinámico resulta de vital importancia ya que revela que existe un trasfondo asociado a la actividad docente, lo cual facilita transformar los paradigmas que son desfavorables para la inclusión escolar y más claramente, al abordaje del estudiante en situación de discapacidad cognitiva.

Durante el transcurso de esta investigación se han presentado ejemplos claros de cada una de las situaciones, en las cuales los docentes expresan una aparente serie de contradicciones entre los mismos componentes de la actitud, evento que revela la importancia de la actitud ya que hace evidente los componentes mismos en el sentido de que una cosa se dice, otra se piensa y otra se hace frente a la situación real.

Si bien, hay una aceptación general de la inclusión escolar, en la realidad pueden manifestarse tendencias actitudinales de los docentes sujetos de estudio, que realmente no favorecen el proceso, debido a que como todo grupo social se resiste al cambio, y es esto lo que ocurre con los docentes participantes de la investigación, donde se encontró implícitamente el temor a cambiar su forma de enseñar y cambiar su metodología de trabajo, por lo cual hay un aumento de ansiedad y frustración hacia la idea de incluir niños en situación de discapacidad. Este hecho, no solo se refleja a partir de su historia de vida como profesional, sino de todas las áreas de formación que lo acreditan como docente y que gracias a esta investigación se desglosaron en los componentes cognitivo, afectivo y comportamental.

Los sentimientos que presentan los docentes sujetos de estudio, ante el hecho de tener en su aula niños(as) en situación de discapacidad cognitiva se relacionan con la frustración y el temor haciendo esto parte de los sentimientos desfavorables, porque consideran que no se sienten preparados y además perciben que les hace falta apoyo de la comunidad educativa en general. Por otro lado, se encuentra que sentimientos tales como el ánimo, el entusiasmo son sentimientos que favorecen los procesos de aprendizaje de los niños(as) en situación de discapacidad cognitiva.

En cuanto a los pensamientos que tienen los docentes sujetos de estudio, se puede inferir que se presentan juicios negativos con respecto al aprendizaje del estudiante en situación de discapacidad cognitiva, por tanto, lleva a pensar que aún se mantiene el concepto tradicional de escuela, en donde no se toman las capacidades del niño(a) y estas no son adaptadas al ritmo de aprendizaje de cada uno de ellos. Otra de las situaciones que revela gran importancia es que se encontró que existe una percepción negativa sobre su quehacer como maestros. Por otro lado, los docentes participantes en el estudio piensan que la interacción de los niños(as) en situación de discapacidad cognitiva con los demás miembros de la comunidad educativa, es realmente importante en el desarrollo social, y además que hace parte del lugar que les ha abierto la institución para lograr un desarrollo integral.

A partir del estudio se lograron precisar comportamientos que el docente sujeto de la investigación tiene hacia los niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva, relacionados con la comunicación verbal como no verbal, igualmente asociados a las actividades que realiza dentro del salón de clases, y es importante por último anotar lo que el realiza para favorecer la integración positiva dentro de la institución.

Es relevante comprender que la formación es responsabilidad de todos y cada uno de los seres humanos, que cada persona es agente de su propia formación, y que el papel de la educación es el de posibilitarla y propiciarla de manera sistemática. Esta intención se realiza a través de acciones propias del maestro, las cuales configuran su práctica docente. Es así, que desde esta visión, el maestro es la figura central que guía los procesos educativos, es el responsable de mostrar, propiciar y promover la formación integral.

De esta forma, conocer los resultados de una investigación no es suficiente, sino que se hace necesario romper esos esquemas paradigmáticos para lograr un intercambio significativo que permita aprehender de la diferencia, dejar atrás concepciones excluyentes que estigmatizan a los estudiantes en situación de discapacidad cognitiva, para así, crear una verdadera escuela que permita la inclusión y el respeto por la diferencia, y es así como se plantea una propuesta de intervención basada en un modelo teórico y contextualizada a la situación actual del proceso de inclusión escolar.

## RECOMENDACIONES

El proceso de inclusión escolar debe ser conjunto y debe involucrar a todos los agentes que intervienen, docentes, administrativos y estudiantes, sin olvidar que existen otras personas que forman parte de la comunidad educativa como son los padres los cuales hacen parte esencial en el proceso de aprendizaje del niño, y es que se tiene que tener en cuenta que sin el apoyo de ellos, no se lograra una adecuada adaptación al contexto educativo.

Se debe propiciar espacios basados en el dialogo, la tolerancia constructiva, el intercambio de experiencias, el respeto por la diferencia, para abrir el horizonte de la escuela antigua hacia una “escuela nueva”, en la que se responda a las distintas expectativas, capacidades, adecuaciones curriculares, estilos de aprendizaje, motivaciones y necesidades de los niños(as) en el amplio campo de la diversidad.

Los docentes que participan en todo el proceso de reforma educativa, no solo deben hacer parte de la inclusión escolar, sino también deben tener la oportunidad de participar en el proceso de mejora de este, de liderar el cambio y sobre todo de reflexionar sobre el.

Es necesario que se sigan realizando procesos de investigación en torno a los participantes del proceso de inclusión escolar, para que de esta forma se avance en la comprensión del mismo fenómeno social. Por ejemplo trabajar con otros tipos de discapacidades, teniendo en cuenta el género de los niños de los docentes, entre otros.

Se necesita que haya una mayor coordinación entre quienes participan en el proceso de inclusión escolar, esto referido a quienes dictan las leyes y los que tienen que poner en práctica dicho proceso.

Sería importante que se acoja dentro de la institución la propuesta de intervención basada en la investigación realizada dentro de la misma, ya que puede ser una de las formas para mejorar los procesos internos – inclusión escolar-, esto debido a que la mayoría de las veces las investigaciones son pensadas a través de agentes externos a la comunidad educativa, y en realidad no se toman en cuenta a los principales actores de todo el proceso.

Es importante integrar la visión pedagógica que tiene un docente, con la perspectiva administrativa y la investigación proveniente de la psicología, para poder sobrellevar aquellas barreras que impidan al estudiante en situación de discapacidad cognitiva interactuar con condiciones ambientales favorables para su beneficio y libre desarrollo.



## REFERENCIAS

Acevedo, J. (1985). Praxis y educación. Ensayo sobre praxis pedagógica, formación de docentes y educación popular. Medellín: Editorial Lealon.

Alemaný, I. Villuendas, D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*. [CD-ROM] [Abril 30, 2007].

Arcila, E. Lopera, J. Serna, D. y Sierra, L. (2002). Proyecto “Impulso al proceso de integración educativa de la población con discapacidad a los centros de educación inicial y preescolar”. Modulo II. Atención a la diversidad. Organización de los Estados Americanos. MEN. Escuela Normal Superior Maria Auxiliadora de Copacabana. Medellín: L& V impresores.

Artavia, J. (2006). Efectividad en la integración afectiva y cognoscitiva de los niños y niñas con necesidades educativas especiales que asisten a las aulas regulares. [Internet]. Disponible en: [http://www.intersedes.ucr.ac.cr/pdfs\\_10/10-art\\_04.pdf](http://www.intersedes.ucr.ac.cr/pdfs_10/10-art_04.pdf) [Enero 25, 2008].

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución política de Colombia, artículos 46, 47, 48, 49. Bogotá, D.C.

Ausubel, D. (1976). Psicología evolutiva. Un punto de vista cognoscitivo. (1a Ed.). España: Trillas.

Baztán, M. (1995). Metodología cualitativa en la investigación sociocultural. (2ª Ed). Marcambo.

Bedoya, J. (1998). Pedagogía ¿enseñar a pensar?. Reflexión filosófica sobre el proceso de enseñar. (7a Ed.). Bogota: ECOE, Ediciones.

Bonilla, E y Rodríguez, P. (1995). La investigación en ciencias sociales: más allá del dilema de los métodos. Bogotá, Colombia: Cargraphics S.A.

Cajiao, F. (1997). En las fronteras de la normalidad. Un llamado ético para evitar el maltrato en la escuela. Bogotá: Cargraphics S.A. Grupo Editorial Norma.

Calvo, A. (sin fecha). Técnicas y procedimientos para realizar adaptaciones curriculares. [Internet]. Disponible en: [http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas\\_67.htm#siete](http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_67.htm#siete). [Octubre 20, 2007].

Cardona, M. (2006). Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa. (1a Ed.). Madrid: Pearson Educación, S.A.

Casales, J. (1989). Psicología social. Contribución a su estudio. Ciudad de la habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.

Castañeda, E. (2006). Curso Taller: Investigación y Sistematización de Innovaciones Educativas 2005-2006. Versión Preliminar del Módulo “Técnicas de recogida y análisis de información”. Red de investigaciones educativas para América latina y el caribe. Oficina regional de educación para América latina y el caribe. [Internet]. Disponible en: [http://innovemos.unesco.cl/medios/Documentos/Taller/Modulo\\_09.doc](http://innovemos.unesco.cl/medios/Documentos/Taller/Modulo_09.doc) [Abril 12, 2008].

Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2006). Formación del profesorado en educación superior. Desarrollo curricular y evaluación. Volumen II. España: McGrawHill.

Centro de Estudios para la Educación Global, CSIE. (Sin fecha). Diez motivos para la inclusión. [Internet]. Disponible en: [www.inclusion.uwe.ac.uk/csie](http://www.inclusion.uwe.ac.uk/csie) 4 [Marzo 12, 2007].

Congreso de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. [Internet]. Disponible en: [http://www.secretariassenado.gov.co/leyes/L0115\\_94.HTM#46](http://www.secretariassenado.gov.co/leyes/L0115_94.HTM#46) [Febrero 20, 2008].

Congreso de Colombia. (1997). Ley 361 de Febrero 7 de 1997: Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. Bogotá, D.C.

Correa, J. (2007). Contexto de la educación inclusiva. Construir capacidad institucional para la atención a la diversidad. [CD ROM] [Marzo 30, 2007].

Correa, J, Vélez, L. (2002). Proyecto “Impulso al proceso de integración educativa de la población con discapacidad a los centros de educación inicial y preescolar”. Modulo I. Marco jurídico y políticas de la integración educativa. Organización de los Estados Americanos. MEN. Escuela Normal Superior Maria Auxiliadora de Copacabana. Medellín: L & V impresores.

Correa, J., Lopera, J. y Vélez, L. (2002). Proyecto “Impulso al proceso de integración educativa de la población con discapacidad a los centros de educación inicial y preescolar”. Modulo III. Flexibilidad curricular y diversidad. Organización de los Estados Americanos. MEN. Escuela Normal Superior Maria Auxiliadora de Copacabana. Medellín: L & V impresores.

Decreto 2082. (1996). Diario Oficial No. 42.922, del 20 de noviembre de 1996. [Internet]. Disponible en: [http://www.presidencia.gov.co/prensa\\_new/decretoslinea/1996/noviembre/18/d ec2082181996.pdf](http://www.presidencia.gov.co/prensa_new/decretoslinea/1996/noviembre/18/d ec2082181996.pdf) [Octubre, 2007].

Departamento administrativo nacional de estadística – DANE. (2007). Dirección de censos y demografía grupo de censos y proyectos especiales. Resultados preliminares de la implementación del registro para la localización y caracterización de las personas con discapacidad Departamento de Nariño. Bogotá, Agosto de 2007. Documento no publicado. Instituto Departamental de Salud de Nariño.

Doménech, V. Esbrí, J. González, H. y Miret, L. (sin fecha). Actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad. [Internet]. Disponible en: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi9/psico/3.pdf> [Febrero 17, 2008].

Duk, C. (2002). El enfoque de la educación inclusiva. Chile. [Internet]. Disponible en: <http://www.inclusioneducativa.cl/documentos/inclusiva2.PDF>

García, C. (1988). Investigación sobre categorización. Una aproximación cualitativa. (2a Ed). Editorial Tavira.

Garrison, M. y Loredo, O. (2002). Psicología. (2a Ed.). México: McGrawHill.

González, A. (1988). El niño y la educación. Programa de desarrollo humano. Niveles primaria y secundaria. (1a Ed.). México: Trillas.

González, Carlos. (2003). Escuela Normal Superior. [Internet]. Disponible en: <http://www.ocyt.org.co/esocite/index.htm> [Septiembre 16, 2007].

González, L. (sin fecha). Educación y discapacidad. El desafío de la inclusión: más allá del límite. [Internet]. Disponible en: [http://www.educared.org.ar/integrared/links\\_internos/06/notas/09/index.asp](http://www.educared.org.ar/integrared/links_internos/06/notas/09/index.asp) [Abril 2, 2008].

Granados, H. y Franco, E. (1988). Psicología y problemas del desarrollo. Universidad Santo Tomás. Centro de enseñanza desescolarizada. (2a Ed.). Bogotá.

Gross, R. (2007). Psicología: la ciencia de la mente y la conducta. México: manual moderno.

Guía para la atención de público con discapacidad y adulto mayor: La empatía hace la diferencia. Segunda edición, diciembre 2006. Gobierno de Chile ministerio del trabajo y previsión social. Programas sociales. Gente

mayor, gente activa. [Internet]. Disponible en: [http://www.inp.cl/portal/Documentos/manuales/empatia\\_diferencia.pdf](http://www.inp.cl/portal/Documentos/manuales/empatia_diferencia.pdf) [Marzo 15, 2008].

Guillén, C. y Guil, R (2000). Psicología del trabajo para relaciones laborales. España: McGraw-Hill.

Gutiérrez, L. (sin fecha). Paradigmas cuantitativo y cualitativo en la investigación socio-educativa: proyección y reflexiones. [Internet]. Disponible en: <http://www.revistaparadigma.org.ve/Doc/Paradigma96/doc1.htm> [Abril 22, 2008].

Heward, W. (1998). Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial. (5 a Ed.). Madrid: Prentice Hall.

Hewitt, N. y Rozo, M. (sin fecha). Experiencias de integración socioescolar de alumnos con síndrome de Down. Acta Colombiana de Psicología. Psicología educativa. Universidad Católica de Colombia. Revista de la Facultad de Psicología. Bogotá: Kimpres Ltda.

Illan, N. (1989). Estudio de factores relacionados con el desarrollo de procesos de integración. Revista Suaris.

Imbernón, F. (2007). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. (7a Ed.). España: Editorial GRAÓ, de IRIF, SL.

Iriarte, C. Alonso, N. y Sobrino, A. (2006). Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo propuesta para un programa de intervención. Revista electrónica de investigación psicoeducativa. [Internet]. Disponible en: [http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/8/espannol/Art\\_8\\_100.pdf](http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/8/espannol/Art_8_100.pdf) [Agosto 24, 2008].

Junco, T. (201). Trastornos de la infancia. (1a Ed). Editorial P&J.

López, H. (2001). Investigación cualitativa y participativa. Un enfoque histórico-hermenéutico y crítico-social en psicología y educación ambiental. Medellín. Universidad pontificia bolivariana. [Internet]. Disponible en: [http://eav.upb.edu.co/banco/files/INVESTIGACIONPSICOLOGICAYEDUCACIONAMBIENTAL\\_0.pdf](http://eav.upb.edu.co/banco/files/INVESTIGACIONPSICOLOGICAYEDUCACIONAMBIENTAL_0.pdf) [Abril 17, 2008].

Mann, L. (1989). Elementos de la psicología social. (1a Ed.). México: Editorial Limusa.

Margolis, C. y McGettingan (1989). Controlar la oposición a cambios educativos en contextos de integración escolar. Revista de la facultad de sociología.

Martin, R. (2005). Inclusión internacional. Preparación de la sexta sesión del comité Ad Hoc de las Naciones Unidas. Convención sobre discapacidad. [Internet]. Disponible en: [http://www.inclusion-international.org/site\\_uploads/1123770272615106897.DOC](http://www.inclusion-international.org/site_uploads/1123770272615106897.DOC) [Marzo 25, 2008].

Martínez, M. y Palacios, M. (2005). Mapa funcional Unidad de Atención Integral. Manuscrito no publicado. Institución Educativa Municipal Normal Superior, Pasto.

Medina, A. Rodríguez, A. y Ibáñez, A. (2005). Formación del profesorado y educación. Madrid: Pearson Educación S.A.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto 1860 de Agosto 3 de 1994: Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Bogotá. D.C.

Ministerio de Educación Nacional. (1996). Decreto 2082 de 1996: por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Bogotá: D.C.

Ministerio de Educación Nacional. (1997). Decreto 3012 de Diciembre 19 de 1997: por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores. Bogotá: D.C.

Ministerio de Educación Nacional. (2002). Decreto 3020: por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que presentan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones. Bogotá, D.C.

Ministerio de Educación Nacional. (2003). Resolución 2565 de 2003: Por la cual se establece los parámetros y criterio para la prestación del servicio educativo a las poblaciones con necesidades educativas especiales. Bogotá, D.C.

Ministerio de Educación Nacional. (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. [Internet]. Disponible en: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles90844\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles90844_archivo.pdf) [Febrero 20, 2008].

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales. Bogota, D.C.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva. [Internet]. Disponible en: <http://www.discapacidad.gov.co/educacion/Orientaciones/cognitiva.pdf> [Abril 12, 2008].

Morales, J y Huici, C. (1999). Psicología social. España: McGrawHill.

Morales, J y Olza, M. (1996). Psicología social y trabajo social. España: McGrawHill.

Morris, C y Maisto, A. (2005). Psicología. (12a Ed.). México: Pearson Educación.

Myers, D. (1987). *Psicología social*. (2a Ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana, S:A.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (sin fecha). *Educación para la diversidad*. V encuentro pedagogía en contextos de diversidad. [CD ROM], diciembre 6 y 7 2007. [Febrero 4, 2007].

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales*. [Internet]. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF) [Agosto 23, 2007].

Ovares, Y. (sin fecha). *La atención a la diversidad desde la filosofía inclusiva en los procesos administrativos de las instituciones públicas de la Dirección Regional de San José*. [Internet]. Disponible en: [http://www.eae.ucr.ac.cr/Paginas\\_Contentido/Congreso/25%20DE%20NOVIEMBRE,%202005/Ponencia.Yanua%20Ovares.doc](http://www.eae.ucr.ac.cr/Paginas_Contentido/Congreso/25%20DE%20NOVIEMBRE,%202005/Ponencia.Yanua%20Ovares.doc) [Agosto 23, 2008].

Pastor, G. (sin fecha). *Diplomado en Orientaciones Psicopedagógicas para la atención de alumnos de educación básica con NEE*. [Internet]. Disponible en: <http://64.233.169.104/search?q=cache:r8XOyYxRzDcJ:www.unidad094.upn.mx/actualizacion/dnee2005/apg.doc> [Febrero 15, 2008].

Reza, F. (1997). *Ciencia, metodología e investigación*. (1a Ed.). México: pearson.

Ruiz, E. (2003). *Adaptaciones curriculares individuales para los alumnos con síndrome de Down*. [Internet]. Disponible en: [http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas\\_157.htm#4](http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_157.htm#4) [Marzo 12, 2007].

Secretaría de Educación Municipal. (2003). *Resolución 643 de 2003: Por el cual se crea el programa de educación especial*. Pasto, Nariño.



Secretaria de Educación Municipal. (2004). Resolución 1570 de 2004: En la cual se establecen las instituciones integradoras del municipio y se asignan docentes de apoyo. Pasto, Nariño.

Secretaria de Educación Municipal. (2006). La Diferencia. Punto de Encuentro para la Inclusión. Pasto. Orientaciones pedagógicas para trabajar con niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales.

Smith, R. y Neiswith, E. (1986). El maestro y el diagnóstico de las dificultades. (1a Ed). Buenos Aires: Paidós.

Sue, D. Sue, D. Sue, S. (1994). Comportamiento anormal. (4a Ed.). México: McGraw-Hill.

Ticac, H. (2007). Discapacidad: un abordaje específico desde el trabajo social. [Internet]. Disponible en: <http://fade.uncoma.edu.ar/medios/revista/revista13/03ticac.pdf> [Marzo 21, 2008].

Tiedt, P. y Tiedt, I. (1989). Educación multicultural. Conferencia sobre educación especial.

Valles, M. (2003). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. (3a Ed.). Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

Verdugo, M. (sin fecha). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la asociación americana sobre retraso mental de 2002. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca. [Internet]. Disponible en: [http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/AAMR\\_2002.pdf](http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/AAMR_2002.pdf) [Abril 16, 2008].

Wittig, A. (1992). Introducción a la psicología. México: McGrawHill.

Woolfolk, m. (1990). Psicología educativa. México: Prentice Hall. Hispanoamericana S.A.

Worchel, S. Cooper, J. Goethals, G. y Olson, J. (2002). Psicología social. Cengage Learning Editores.

**ANEXOS**

## ANEXO 1

### Guía de entrevista a profundidad

#### **Objetivo**

Interpretar los pensamientos de los docentes acerca de los niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva.

#### **Preguntas orientadoras**

1. ¿Qué conozco acerca del trastorno del niño(a)?
2. ¿Qué piensa de los niños(as) que tienen retardo mental?
3. ¿Cómo sería su vida si tuviera algún tipo de discapacidad?
4. Cree que con las ayudas que se le esta brindando al niño (a), él/ella mejorara su desempeño
5. ¿Qué piensa acerca del aprendizaje del niño(a) con necesidades educativas especiales?
6. ¿Piensa que la discapacidad del niño(a) puede llegar a un serio impedimento para su desarrollo futuro? Si\_\_\_\_\_ No\_\_\_\_\_ ¿Por qué?
7. ¿Piensa que sus habilidades como docente son suficientes o insuficientes para cubrir las demandas pedagógicas que exige la situación del niño(a)? De que forma son suficientes o insuficientes.
8. ¿Piensa que parte de la problemática del niño(a) esta fuera de su área de competencia y que más bien deberían ser otros profesionales los que deben intervenir?
9. ¿En qué piensa cuando se habla de retardo mental?
10. ¿Cuáles cree que son las oportunidades que puedan tener los niños(as) con retardo mental?

**Objetivo**

Identificar los sentimientos que generan los niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva en los docentes.

**Preguntas orientadoras**

1. ¿En ocasiones le abordan sentimientos de impotencia y desesperanza con respecto a lo que se puede lograr con el niño(a)?
2. ¿Siente que es posible lograr un buen trabajo con el niño(a)?
3. ¿Siente pesar, lástima o compasión por la situación del niño(a)?
4. ¿Cómo se siente usted al tener en su salón de clase un niño(a) con retardo mental?
5. ¿Está usted motivado a trabajar con niños(as) que presentan NEE?
6. ¿Cuáles son las fortalezas que tiene usted frente al trabajo con niño(a) con NEE?
7. ¿Qué sentimientos tuvo en el momento en que le asignaron un niño(a) con necesidades educativas especiales en su aula?
8. ¿Se siente satisfecho con su labor como docente respecto a los niños(as) con NEE? si o no y ¿por qué?

**Objetivo**

Determinar los comportamientos que presentan los docentes hacia los niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva.

**Preguntas orientadoras**

1. ¿Su nivel de exigencia con el niño(a) que presenta retardo mental es menor dada su condición?
2. ¿Evita o promueve el contacto físico con el niño(a) como señal de manifestación de su afecto hacia él?
3. ¿Qué estrategias ha empleado para tratar de mejorar las dificultades de los niños(as) con retardo mental?

4. ¿Qué actividades ha realizado para que él niño(a) con retardo mental mejore?
5. ¿Qué cosas ha realizado para que él niño(a) mejore?
6. ¿Qué tipo de acercamientos ha tenido frente a un niño(a) con retardo mental?

## ANEXO 2

### Guía de observación

**Fecha:** \_\_\_\_\_ **Hora de inicio:** \_\_\_\_\_ **Hora de finalización:** \_\_\_\_\_

**Lugar de observación** \_\_\_\_\_

**Participantes:** \_\_\_\_\_

**Descripción de la situación:** \_\_\_\_\_

#### Segmentos de observación

El docente se acerca al niño dando órdenes, elogios, acusaciones, juicios, entre otros.

Cuando el niño (a) en situación de discapacidad cognitiva realiza una actividad el docente se acerca o por el contrario no le presta ninguna atención.

¿Que tipo de acercamientos tiene el docente hacia el niño (a) en situación de discapacidad cognitiva?

¿Cuál es la expresión corporal que tiene el docente frente al niño (a) en situación de discapacidad cognitiva?

¿Qué actividades realiza el docente para mejorar el rendimiento del niño (a) en situación de discapacidad cognitiva?

¿Cuáles son las expresiones faciales (sonrisas, disgusto, miradas fijas, entre otros) del docente frente al niño (a) en situación de discapacidad cognitiva?

Expresiones orales acerca de los sentimientos que los niños (as) en situación de discapacidad cognitiva generan en los docentes.

### ANEXO 3

#### **Trascripción de entrevista en profundidad**

E1: entrevistado docente grado preescolar

E2: entrevistado docente grado tercero

E3: entrevistado docente grado cuarto

#### **Objetivo**

Interpretar los pensamientos de los docentes acerca de los niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva.

#### **¿Qué conozco acerca del trastorno del niño(a)?**

**E1** Se que eso se manifiesta en el aprendizaje, los niños que presentan este tipo de trastornos no pueden aprender lo que se les enseña y además repiten años porque no alcanzan los logros mínimos para promoverlos al grado siguiente.

**E2** El trastorno se manifiesta sobre todo por el aprendizaje dificultoso, podríamos decir eso, ahora se pueden presentar también desordenes en su comportamiento, irritabilidad porque los demás niños lo molestan porque no aprenden

**E3** Entiendo que el trastorno del niño puede manifestarse de varias formas como son en el área física, mental emocional o social y que estas le dificultad su interacción con el medio.

#### **¿Qué piensa de los niños(as) que tienen retardo mental?**

**E1** Pienso que son unos niños que tienen muchas dificultades en su vida, sin embargo la institución le ha abierto las puertas para que puedan relacionarse con los demás niños normales, pero eso si la institución no cuenta aun con los recursos humanos y materiales para brindar una educación integral para ellos.

**E2** Estos niños necesitan ayuda profesional. Como las normas constitucionales propenden por la inclusión, estos infantes van a escuelas para niños normales lo cual a mi modo de ver no es conveniente, porque no estamos preparados. Sin embargo, por el derecho a la igualdad que poseen, en los centros



educativos se trata de motivarlos y hacerles entender que aunque son especiales tienen capacidades para salir adelante.

**E3** Creo que esta población con retardo mental tiene unas necesidades educativas especiales, y como tal, que requieren de especial cuidado y educación y entrenamiento personalizado porque su aprendizaje es lento.

**¿Cómo sería su vida si tuviera algún tipo de discapacidad?**

**E1** Pienso que sería muy diferente a la que llevo ahora, porque en el momento poseo las capacidades y mi cuerpo está completo no le hace falta nada, por lo tanto puedo realizar todo lo que me proponga.

**E2** Pienso que mi vida sería un reto, trataría de fortalecer mi voluntad, mi espíritu para sobrellevar la situación.

**E3** La discapacidad trae consigo unas características difíciles, según el tipo de discapacidad que sea, por ejemplo si tuviese una discapacidad física creo que el desarrollar ciertas actividades que exigen de coordinación del cuerpo me hiciera sentir mal, por la impotencia de no poder hacer las cosas que quisiera. Igualmente me ocurriría con una discapacidad mental porque la interacción con los demás fuera distinta.

**Cree que con las ayudas que se le está brindando al niño (a), él/ella mejorara su desempeño**

**E1** Pienso que sí, mejorara su desempeño debido a que las actividades son propicias para el grado escolar en el que se encuentra, sin embargo si se contara con más conocimientos se llegaría mucho más lejos en cuanto al aprendizaje del niño.

**E2** No, porque hace falta más dedicación en cuanto al factor tiempo, además de estímulos apropiados para estos niños.

**E3** Como docente poseo herramientas pedagógicas que motivan y facilitan el aprendizaje de los niños, sin embargo es necesaria definitivamente la profundización y actualización de conocimientos en la atención a niños

especiales y mas aun el apoyo de un equipo profesional, que proporcione una atención integral en busca de la educación y rehabilitación de esta población.

**¿Qué piensa acerca del aprendizaje del niño(a) con necesidades educativas especiales?**

**E1** Esta bien que el niño que presenta NEE pueda venir al colegio para relacionarse con los demás niños, sin embargo y dadas las condiciones por ejemplo de la cantidad de niños que hay en las aulas, la poca capacitación que tenemos los docentes en cuanto al manejo de las discapacidades, se haría necesario que en otros horarios para que ellos tengan una educación personalizada.

**E2** Si recibe un tratamiento adecuado con profesionales idóneos, pues su aprendizaje será óptimo, además tiene que tener el total apoyo de la familia.

**E3** Primero, es importante aclarar que las necesidades especiales abarcan tanto a los niños que presentan discapacidad como también a los niños con capacidades excepcionales. En el caso del aprendizaje de los niños en situación de discapacidad, su forma de aprender es lenta y en algunos casos el aprendizaje parece estancarse, y en el caso de los niños con capacidades excepcionales el aprendizaje es más rápido, puesto que logran captar con mayor facilidad los conocimientos teóricos y prácticos.

**¿Piensa que la discapacidad del niño(a) puede llegar a un serio impedimento para su desarrollo futuro? Si \_\_\_ No \_\_\_ ¿Por qué?**

**E1** Si y no , depende de los apoyos y de lo que le puedan proveer en este momento tanto la familia como los docentes y la demás gente, si estos no le dan un bienestar integral no tendría el niño ni siquiera futuro porque no estaría bien adaptado a la sociedad.

**E2** Definitivamente si no cuenta con el apoyo de al comunidad en general tendrá serios impedimentos en su futuro.

**E3** Si y no, porque creo mas bien que el desarrollo y futuro de un niño en situación de discapacidad depende del apoyo de la familia y de la sociedad, por lo tanto si no le brindan ese apoyo pues van a estancarse, además que estos apoyos le permiten al niño una mayor adaptación al medio para ser mas independiente para el desarrollo de las actividades de la vida diaria.

**¿Piensa que sus habilidades como docentes son suficientes o insuficientes para cubrir las demandas pedagógicas que exige la situación del niño(a)? De que forma son suficientes o insuficientes.**

**E1** Son insuficientes porque si bien tengo unos conocimientos en cuanto a discapacidades y al manejo que estas requieren son insuficientes, además no solo tenemos en el colegio niños con retardo mental hay muchos mas trastornos que requieren una enseñanza diferente.

**E2** Son insuficientes debido a la falta de preparación adecuada para atender este tipo de casos.

**E3** Definitivamente hay insuficiencia en cuanto a los conocimientos de cada una de las situaciones de discapacidad que se presentan en el campo educativo y la forma como afrontar la situación.

**¿Piensa que parte de la problemática del niño(a) esta fuera de su área de competencia y que más bien deberían ser otros profesionales los que deben intervenir?**

**E1** No, no es que este fuera de mi área de competencia, es solo que necesitamos más preparación, y en cuanto a los demás profesionales acá en el colegio contamos con una unidad de psicología la cual nos brinda el apoyo en cuanto al abordaje de estos niños.

**E2** Si, los niños con discapacidad deben recibir un tratamiento con profesionales para cada caso. El estado debería garantizar una educación pertinente.

**E3** Como docente estoy seguro de los conocimientos que tengo para proporcionar estrategias de aprendizaje que garanticen una buena educación, además usted sabe que los apoyos que nos puede brindar el equipo interdisciplinario (educador especial, terapeuta del lenguaje, terapeuta ocupacional, psicólogos) son importantísimos en cada uno de los casos que se nos presentan.

**¿En qué piensa cuando se habla de retardo mental?**

**E1** Son unos niños que no pueden aprender de la misma forma que los otros niños, es por eso que se encuentran desfases en cuanto a la edad que tienen estos niños y el grado en el que se encuentran, ellos no aprenden las cosas que se les enseña no son como los otros niños, por ejemplo los números no aprenden necesitan mas tiempo para cada una de las actividades y además necesitan mucho el apoyo de nosotros como docentes.

**E2** Sobre todo en la escasa capacidad de concentración, capacidad de aprender, deficiencias mentales en la asimilación del conocimiento impartido en el aula. Comportamientos anormales de acuerdo a la edad cronológica del niño.

**E3** Sobre todo en las dificultades que tienen los niños para aprender fácilmente captar cada uno de los conocimientos que se les proporcionan, pienso en la forma como se relacionan con el medio al igual que en la forma como pueden ser vistos, como seres frágiles que pueden ser lastimados fácilmente.

**¿Cuáles cree que son las oportunidades que puedan tener los niños(as) con retardo mental?**

**E1** Las oportunidades en este momento son iguales para todos, claro que hay que tener en cuenta que ellos necesitan un poco mas, un poco mas de materiales, de profesionales, de tiempo de clases aparte.

**E2** En nuestro medio, que es tan excluyente, las oportunidades de desarrollo son muy pocas. Comenzando por el gobierno que día a día evade más responsabilidades con los niños con discapacidad.

**E3** Eso si le respondo a esta pregunta, las oportunidades que puedan tener los niños con retardo mental dependen de las posibilidades de educación y socialización que se les ofrece, o bueno que les ofrecemos, por ejemplo terapias integrales, entrenamiento en actividades productivas y ubicación laboral acorde a sus necesidades.

### **Objetivo**

Identificar los sentimientos que generan los niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva en los docentes.

### **¿En ocasiones le abordan sentimientos de impotencia y desesperanza con respecto a lo que se puede lograr con el niño(a)?**

**E1** Si muchísimo, es que es muy duro que como maestra no alcancemos o no les brindemos todo lo que ellos necesitan, además ve uno como los otros niños van avanzando pero ellos nada o es muy poco lo que alcanzan.

**E2** Si, debido a la percepción de que no se pueden lograr aprendizajes como uno quisiera. Además el número de niños por aula no permite dedicar el tiempo que requieren los estudiantes con discapacidad.

**E3** Si, uno en ocasiones espera de los niños más de lo que pueden dar más de lo que pueden aprender y esta situación hace que uno crea que no sabe lo suficiente y que no puede brindar todo lo que los niños necesitan, se siente uno como frustrado por todo lo que no puede hacer por ellos.

### **¿Siente que es posible lograr un buen trabajo con el niño(a)?**

**E1** Si si es posible pero como decía antes siempre y cuando el niño también tenga la posibilidad de estar en contacto con otros profesionales que sepan el manejo del trastorno.

**E2** No es posible, si bien he dado lo mejor en cuanto al aprendizaje, ellos requieren de atención especial y personalizada.

**E3** Si es posible, siempre y cuando se tenga la capacidad y e conocimiento suficiente para enseñar, y mucho mas se lograra si se recibe el apoyo de las

demás personas por ejemplo de la familia, de los profesionales que se encuentran en la institución, de los demás miembros de la sociedad.

**¿Siente pesar, lástima o compasión por la situación del niño(a)?**

**E1** Creo que mas bien es pesar por el como les va a tocar después a estos niños, por la familia siento pesar porque muchas veces los padres se sienten impotentes frente al manejo del niño.

**E2** En ocasiones si, pero mas que nada por la discriminación que sufren por sus compañeros.

**E3** Ni pesar, ni lástima, ni compasión, siento más bien como las ganas y la necesidad de aprender más para poder satisfacer sus necesidades. Y bueno como decía no me inspira nada de eso me inspira más bien como fragilidad.

**¿Cómo se siente usted al tener en su salón de clase un niño(a) con retardo mental?**

**E1** Me siento angustiada porque muchas veces no se como hacer para que el niño avance en cuanto al aprendizaje, pero se que hago lo que este a mi alcance para ayudarlo.

**E2** Me siento impotente, perturbado y triste al no brindar lo esperado, como le decía por el tiempo por la falta de conocimientos de uno como docente.

**E3** Me siento en ocasiones angustiado porque el necesita mas tiempo que los demás para aprender, para poder orientarlo y ayudarlo con paciencia, claro que algo que si es importante sabes que hay mas niños en el salón y ellos también necesitan que este pendiente lo cual hace que no pueda brindarle lo suficiente la niño con discapacidad.

**¿Esta usted motivado a trabajar con niños(as) que presentan NEE?**

**E1** Motivada no mucho porque no tengo las suficientes herramientas para poder trabajar con ellos y es que no nos dan capacitación o algo práctico para trabajar con ellos, eso debería estar establecido en la planeación que tengamos

o que nos den materiales diferentes para trabajar con los niños con discapacidad.

**E2** No porque la motivación viene de la persona que conoce y ama lo que conoce y ese no es mi caso.

**E3** Me gustaría tener el conocimiento necesario para atender a esta población, saber en que consiste cada una de las situaciones de discapacidad y como abordarlas, que estrategias se deben utilizar y los limites y contraindicaciones que existen para su manejo, pero si estoy muy motivado porque cada día uno aprende nuevas cosas.

**¿Cuáles son las fortalezas que tiene usted frente al trabajo con niño(a) con NEE?**

**E1** La creatividad en cuanto al trabajo desarrollado durante mi vida como docente y la paciencia que muchas veces pareciera que se agotara porque los niños con discapacidad no avanzan, uno muchas veces termina haciendo el trabajo que ellos tienen que hacer.

**E2** La paciencia ante todo, pero profesionalmente carezco de conocimiento.

**E3** Mis fortalezas para trabajar con niños con NEE son: la paciencia, la creatividad, la tolerancia, la comprensión, la especial atención para su manejo, la sensibilidad.

**¿Qué sentimientos tuvo en el momento en que le asignaron un niño(a) con necesidades educativas especiales en su aula?**

**E1** Uno siente temor, lo que no conoce uno siempre produce eso, pero me siento contenta porque lo veo como un reto que hay que superar.

**E2** Sobre todo sentimientos asociados al afecto que estos niños me traen y gran responsabilidad ante este nuevo reto.

**E3** Primero tuve temor de enfrentarme a una situación diferente y a no responder satisfactoriamente a las necesidades educativas, y a medida que fue pasando el tiempo aprendí a sobrellevar esa situación de discapacidad y a

reconocer también que estos niños poseen fortalezas y habilidades permanentes, que son importantes y que estimulan esa necesidad de aprender para sobrellevar una situación diferente.

**¿Se siente satisfecho con su labor como docente respecto a los niños(as) con NEE? si o no y ¿por qué?**

**E1** La mayoría de las veces porque pongo en práctica los conocimientos que tengo pero se que esto no es suficiente para los niños con retardo mental.

**E2** No me siento satisfecho porque desconozco la manera adecuada de tratarlos.

**E3** En ocasiones, creo que he respondido correctamente de acuerdo a mis conocimientos y la adopción de estrategias que faciliten el aprendizaje de los niños con NEE, pero existen otras en las cuales me he sentido insatisfecho, y ha sido difícil afrontar situaciones inherentes a estas condiciones del ser humano.

### **Objetivo**

Determinar los comportamientos que presentan los docentes hacia los niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva.

**¿Su nivel de exigencia con el niño(a) que presenta retardo mental es menor dada su condición?**

**E1** Si claro, porque ellos como no aprenden fácilmente hay que detenerse mas y hay que tratar de hacerles otras actividades.

**E2** Si, no se le puede exigir lo mismo que a un niño normal, a este se le valora distinto.

**E3** Si claro es menor, pero no por su condición, sino porque uno tiene claro el ritmo de aprendizaje del niño y se debe ser conciente de las exigencias y de lo que uno puede hacer y debe hacer con ellos.

**¿Evita o promueve el contacto físico con el niño(a) como señal de manifestación de su afecto hacia él?**



**E1** Con mis niños promuevo mucho el contacto físico, el saludo en primer lugar, las actividades en las que tienen que por ejemplo cogerse de las manos, el acercarse uno y tocarle la cabecita para decirle que esta bien la actividad realizada, eso los motiva mucho a los niños y además que también se vuelven muy afectuosos con las personas.

**E2** Promuevo el afecto tanto con sus compañeros de clase como con los demás docentes para que lo tengan en cuenta para que sepan que es diferente.

**E3** Si promuevo mucho el contacto físico con el niño, y con sus compañeros como señal de amistad y de aceptación, a veces suelo hacer dinámicas de abrazos.

**¿Qué estrategias ha empleado para tratar de mejorar las dificultades de los niños(as) con retardo mental?**

**E1** Las que usualmente utilizo con los niños normales, juegos, dinámicas, materiales que sean vistosos, etcétera.

**E2** Trato de que trabajen integradamente con sus compañeros con juegos, trabajos en grupo, actividades recreativas, etcétera.

**E3** Las dificultades de los niños deben afrontarse, se mejoran sus capacidades permanentes a través de diferentes estrategias como son las actividades lúdico-pedagógicas con propósito que estimula el aprendizaje a través del juego.

**¿Qué actividades ha realizado para que él niño(a) con retardo mental mejore?**

**E1** Juegos, cuentos, música en la salita, la oración como parte de la vida de los niños tenemos un espacio dedicado para hacerlo que es a primera hora de la mañana.

**E2** Sobre todo actividades lúdicas, juegos, rompecabezas, deporte, títeres.

**E3** Con los niños he adoptado por realizar actividades sencillas, lúdicas y de carácter repetitivo, manteniendo la paciencia, pero con autoridad para conservar un margen que garantice unos resultados satisfactorios.

**¿Qué cosas ha realizado para que él niño(a) mejore?**

**E1** Se les ha hablado a los padres. Le dedico más tiempo al niño le brindo ayuda en algunas actividades, trato de mantener la atención del niño por medio de actividades que sean agradables y más fáciles para él.

**E2** Hablar con el niño, hablar con sus padres, tratar de que el no se sienta solo ni se sienta mal por estar en estas condiciones.

**E3** Además de las estrategias que le mencione anteriormente, creo que es importante la parte social del niño, que se trabaja a través de las actividades grupales y de las actividades lúdicas, que proporcionan contacto y enriquecimiento social.

**¿Qué tipo de acercamientos ha tenido frente a un niño(a) con retardo mental?**

**E1** Sobre todo afectivo, porque se que ellos necesitan mucho de caricias de elogios para superar un poco su condición.

**E2** Acercamiento afectivo, ofreciéndole un ambiente agradable y fortaleciendo su voluntad para que siga adelante.

**E3** El acercamiento que se tiene con estos niños son aquellos que permiten los espacios de enseñanza, en lo educativo, deportivo, social y cultural.

Dentro del salón de clase trato de hablar con ellos para ver que es lo que están sintiendo y cuando realiza una actividad lo premio con algo, claro que esto es en general lo hago con todos mis estudiantes.

## ANEXO 4

### Observaciones de campo

#### Observación 1 docente grado preescolar

**Fecha:** Julio 2 **Hora de inicio:** 8 a.m. **Hora de finalización:** 8:30 a.m.

**Lugar de observación:** aula de clases grado preescolar

**Participantes:** docente del aula – estudiantes – niño (a) en situación de discapacidad cognitiva.

**Descripción de la situación:** los niños se encuentran realizando una actividad de coloreado, la docente se acerca a cada uno de los niños para explicarles la actividad a realizar, cuando llega al puesto del niño en situación de discapacidad le explica detenidamente que es lo que tiene que hacer con los colores y el papel, le coge la mano y termina pintando todo el dibujo.

**Observación 1 docente grado preescolar**

**Fecha:** Julio 3    **Hora de inicio:** 8 a.m.    **Hora de finalización:** 8:30 a.m.

**Lugar de observación:** aula de clases grado preescolar

**Participantes:** docente del aula – estudiantes – niño (a) en situación de discapacidad cognitiva.

**Descripción de la situación:** realizan una dinámica, lo llama al niño y le dice: “que todos los niños y niñas que se encuentran allí son sus amigos, que juegue con ellos porque lo quieren mucho”, enseguida la docente le da un beso al niño.

**Observación 1 docente grado preescolar**

**Fecha:** Julio 8    **Hora de inicio:** 8 a.m.    **Hora de finalización:** 8:30 a.m.

**Lugar de observación:** aula de clases grado preescolar

**Participantes:** docente del aula – estudiantes – niño (a) en situación de discapacidad cognitiva.

**Descripción de la situación:** La docente al entrevistarse con una profesional de la Unidad de Atención Integral comenta: “yo se que esta niña no aprende nada entonces para que insisto”, “todos los niños ya saben los números pero no, nada de nada”

**Observación 1 docente grado preescolar**

**Fecha:** Julio 9    **Hora de inicio:** 8 a.m.    **Hora de finalización:** 8:30 a.m.

**Lugar de observación:** aula de clases grado preescolar

**Participantes:** docente del aula – estudiantes – niño en situación de discapacidad cognitiva.

**Descripción de la situación:** Entrevista con una profesional de la UAI reportando la evolución del caso a la docente ella comenta: “yo no se que hacer con este niño es que no da ni para atrás ni para adelante”

**Observación 1 docente grado preescolar**

**Fecha:** Julio 11      **Hora de inicio:** 8 a.m.      **Hora de finalización:** 8:30 a.m.

**Lugar de observación:** aula de clases grado preescolar

**Participantes:** docente del aula – estudiantes – niño en situación de discapacidad cognitiva.

**Descripción de la situación:** se encuentran realizando una actividad de rasgado y pegado, la docente incentiva al niño para que siga con la actividad, le dice palabras que refuerzan la actividad como: “le esta quedando muy bonito”, “ya ve que usted si puede”, “vamos a darle un aplauso al amiguito por la tarea”.

**Observación 2 docente grado tercero**

**Fecha:** Julio 2    **Hora de inicio:** 9 a.m.    **Hora de finalización:** 9:30 a.m.

**Lugar de observación:** aula de clases grado tercero

**Participantes:** docente del aula – estudiantes – niño (a) en situación de discapacidad cognitiva.

**Descripción de la situación:** el docente se encuentra realizando una actividad en la clase de matemáticas, les dice a sus estudiantes que lo esperen un momento y sale del curso. El docente vuelve con ábacos (solicitado en la Unidad de Atención Integral) que los utiliza para trabajar con los niños (todos los estudiantes) ejercicios de matemáticas.



**Observación 2 docente grado tercero**

**Fecha:** Julio 3    **Hora de inicio:** 9 a.m.    **Hora de finalización:** 9:30 a.m.

**Lugar de observación:** aula de clases grado tercero

**Participantes:** docente del aula – estudiantes – niño (a) en situación de discapacidad cognitiva.

**Descripción de la situación:** el docente tras una actividad deportiva da reconocimiento a cada uno de los estudiantes, cuando esta con el niño en situación de discapacidad cognitiva le dice: “que tiene que salir adelante” y que va a hablar con los padres para que se enteren de lo bien que le ha ido ese día.

**Observación 2 docente grado tercero**

**Fecha:** Julio 8    **Hora de inicio:** 9 a.m.    **Hora de finalización:** 9:30 a.m.

**Lugar de observación:** aula de clases grado tercero

**Participantes:** docente del aula – estudiantes – niño (a) en situación de discapacidad cognitiva.

**Descripción de la situación:** el docente realiza una actividad antes de iniciar la clase para todos los estudiantes basada en el respeto por la diferencia.

**Observación 2 docente grado tercero**

**Fecha:** Julio 9    **Hora de inicio:** 9 a.m.    **Hora de finalización:** 9:30 a.m.

**Lugar de observación:** aula de clases grado tercero

**Participantes:** docente del aula – estudiantes – niño (a) en situación de discapacidad cognitiva.

**Descripción de la situación:** al realizar un examen el niño no puede contestar ninguna de las preguntas, el docente se acerca al niño lo lleva a su escritorio y le coloca otra actividad mas sencilla. En seguida el docente se acerca a la observadora y le comenta que le es difícil realizar otro tipo de actividades para los niños ya que son numerosos, sin embargo el trata de hacer lo que esta en sus manos para ayudarles a estos niños.

**Observación 2 docente grado tercero**

**Fecha:** Julio 11    **Hora de inicio:** 9 a.m.    **Hora de finalización:** 9:30 a.m.

**Lugar de observación:** aula de clases grado tercero

**Participantes:** docente del aula – estudiantes – niño en situación de discapacidad cognitiva.

**Descripción de la situación:** al realizar un trabajo en grupo con sus estudiantes, el docente se acerca al niño a preguntar como le va con el trabajo, él le responde que bien, que están acabando, el docente sonrío y sigue la revisión con los demás grupos.

**Observación 3 docente grado cuarto**

**Fecha:** Julio 2    **Hora de inicio:** 11 a.m.    **Hora de finalización:** 11:30 a.m.

**Lugar de observación:** aula de clases grado cuarto

**Participantes:** docente del aula – estudiantes – niños en situación de discapacidad cognitiva.

**Descripción de la situación:** el docente al iniciar clase de español le pide al niño que vaya a la unidad de atención integral, se indaga acerca de los horarios que el niño tiene y no son acordes con el horario en el cual lo envió.

**Observación 3 docente grado cuarto**

**Fecha:** Julio 3    **Hora de inicio:** 11 a.m.    **Hora de finalización:** 11:30 a.m.

**Lugar de observación:** aula de clases grado cuarto

**Participantes:** docente del aula – estudiantes – niños en situación de discapacidad cognitiva.

**Descripción de la situación:** el docente le comenta al niño tiene problemas de lectura y escritura, “si sigues así no vas a poder pasar el año”

**Observación 3 docente grado cuarto**

**Fecha:** Julio 8    **Hora de inicio:** 11 a.m.    **Hora de finalización:** 11:30 a.m.

**Lugar de observación:** aula de clases grado cuarto

**Participantes:** docente del aula – estudiantes – niños en situación de discapacidad cognitiva.

**Descripción de la situación:** el docente decide hacer refuerzo en el área de matemáticas, le pide al niño que saque su cuaderno para colocarle unos ejercicios, le escribe en el cuaderno y le deja unos ejercicios para la casa. El profesor manifiesta que las sumas y restas él niño puede realizarlas por lo tanto le trata de dejar los ejercicios para la casa.

**Observación 3 docente grado cuarto**

**Fecha:** Julio 9 **Hora de inicio:** 11 a.m. **Hora de finalización:** 11:30 a.m.

**Lugar de observación:** aula de clases grado cuarto

**Participantes:** docente del aula – estudiantes – niños en situación de discapacidad cognitiva.

**Descripción de la situación:** se encuentran realizando una lectura, el niño prefiere salirse, sale con la autorización del profesor ya que le comenta que va al baño, enseguida el docente se acerca para decir que como el niño no puede leer entonces el sale al patio, se observa en sus gestos preocupación, igualmente el docente comenta eso que si bien el niño no puede leer, él no puede hacer nada porque ya ha intentado todo, “necesita la ayuda de otras instituciones”



**Observación 3 docente grado cuarto**

**Fecha:** Julio 11 **Hora de inicio:** 11 a.m. **Hora de finalización:** 11:30 a.m.

**Lugar de observación:** aula de clases grado cuarto

**Participantes:** docente del aula – estudiantes – niños en situación de discapacidad cognitiva.

**Descripción de la situación:** el docente se entrevista con los padres del niño en situación de discapacidad cognitiva, les refiere su preocupación porque el niño no avanza y les muestra sus cuadernos, además les comenta acerca del problema y la ayuda que podrían ofrecerle otras instituciones.