

REPRESENTACIONES DE LOS DOCENTES ACERCA DE LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA, PARA UNA ATENCIÓN HUMANISTA.

REPRESENTATIONS OF TEACHERS ABOUT THE INCLUSION OF STUDENTS WITH COGNITIVE DISABILITIES, FOR A HUMANISTIC ATTENTION.

Lorena Dayana Contreras Ropero
ORCID 0000-0002-0390-7156
Oscar Antonio Quintero Vargas
ORCID 0000-0002-2355-4458

RESUMEN

El facilitar que todos los estudiantes participen activamente en su educación dentro de las comunidades, es un reto que se presenta en la actualidad; Por lo cual, las representaciones de los docentes responsables en gran medida de la educación, son fundamentales para la puesta en práctica de la educación inclusiva. Por ende, la investigación tuvo como objetivo principal generar un constructo teórico para el fortalecimiento de la inclusión educativa fundamentado en una filosofía humanista, para estudiantes con discapacidad cognitiva. Así pues, como objetivos específicos, busco caracterizar las representaciones que poseen los docentes acerca de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva. Otra finalidad, es analizar las prácticas pedagógicas inclusivas para la atención académica, con la tasa de deserción y pérdida de año de estudiantes. Por último, derivar constructos teóricos sobre inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva desde las representaciones de los docentes, sus prácticas pedagógicas y su incidencia en la permanencia y promoción de estos. El escenario donde se realizó la investigación, es la institución educativa Presbítero Daniel Jordán, de Norte de Santander, Colombia. Se empleo una metodología mixta, a través del paradigma pragmático. Para la aplicación del método cualitativo, los informantes claves fueron 11 docentes. Se empleó la técnica de entrevista semiestructurada. Por otro lado, para el método cuantitativo, la muestra fue de 30 docentes, a los cuales se les aplicó dos instrumentos, los cuales se analizaron mediante estadística descriptiva; además, se realizó triangulación de la información. Esta investigación, pudo concluir que las instituciones educativas han avanzado en el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad cognitiva en la educación regular, aunque las políticas públicas no son suficientes; asimismo, los docentes tienen en el aula de clase alumnos con discapacidad cognitiva, sus actitudes hacia ellos son influenciadas por las representaciones del proceso de inclusión. Por último, se puede afirmar que las practicas pedagógicas son relevantes para lograr la inclusión educativa de todos los estudiantes sin importar si tienen o no una discapacidad cognitiva.

Descriptores: Inclusión Educativa, Discapacidad Cognitiva, Representaciones, Deserción, pérdida de año.

ABSTRACT

Making it easier for all students to actively participate in their education within the communities is a challenge that arises today; Therefore, the representations of teachers largely responsible for education are essential for the implementation of inclusive education. Therefore, the main objective of this research was to generate a theoretical construct for the strengthening of educational inclusion based on a humanistic philosophy, for students with cognitive disabilities. Thus, as specific objectives, I seek to characterize the representations that teachers have about the educational inclusion of students with cognitive disabilities. Another purpose is to analyze inclusive pedagogical practices for academic attention, with the dropout rate and loss of year of students. Finally, derive theoretical constructs on the inclusion of students with cognitive disabilities from the representations of teachers, their pedagogical practices and their impact on the permanence and promotion of these. The setting where the research was carried out is the educational institution Presbítero Daniel Jordán, in Norte de Santander, Colombia. A mixed methodology was used, through the pragmatic paradigm. For the application of the qualitative method, the key informants were 11 teachers. The semi-structured interview technique was used. On the other hand, for the quantitative method, the sample was 30 teachers, to whom two instruments were applied, which were analyzed through descriptive statistics; In addition, triangulation of the information was carried out. This research was able to conclude that educational institutions have advanced in the process of including students with cognitive disabilities in regular education, although public policies are not enough; Likewise, teachers have students with cognitive disabilities in the classroom, their attitudes towards them are influenced by the representations of the inclusion process. Finally, it can be affirmed that pedagogical practices are relevant to achieve the educational inclusion of all students regardless of whether or not they have a cognitive disability.

Descriptors: Educational Inclusion, Cognitive Disability, Representations, Dropout, loss of year

INTRODUCCIÓN

La educación es el ámbito social que promueve y potencializa la adquisición de habilidades, conocimientos y cualidades. Esta es un derecho que todos los niños tienen en Colombia; anteriormente en las aulas el método y las estrategias no tenían en cuenta las necesidades educativas individuales y se excluían a los menores con discapacidad. En la actualidad, se orienta a la inclusión educativa a partir de las habilidades e intereses. La Declaración de Salamanca (1994) afirma que, “las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, cognitiva, sociales, emocionales lingüísticas u otras” (p.6). Por lo cual, el gobierno colombiano busca implementar inclusión educativa, para garantizar el derecho de educación de los niños especialmente de menores con discapacidad, para que estos puedan asistir a las aulas y contribuir a su crecimiento académico y personal.

Cabe considerar; que, para implementar aulas inclusivas, se deben realizar ajustes razonables o apoyos para que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar de manera activa en su educación. Como lo refiere la directiva 4 del 2018, las instituciones, “deben desarrollar los ajustes razonables y proveer los apoyos pedagógicos y didácticos necesarios para garantizar el acceso, la permanencia, la promoción y la participación en condiciones de igualdad para estudiantes con discapacidad” (p.4). En este sentido, desarrollar colegios inclusivos implica modificar proyectos educativos institucionales, currículos, práctica educativa; utilizando contenidos y estrategias diferentes a los que viene empleando en el aula con todos los estudiantes.

Estas experiencias de implementaciones de proyectos anteriores han generado un choque por miedo a lo diverso, desconocido, y adicionalmente, puede contribuir a la percepción de que el docente debe dar la solución para lograr la atención de estudiantes con discapacidad cognitiva y la creencia que la educación inclusiva es más trabajo. Esta inmersión sin orientación a los padres, estudiantes y docentes ha generado distintos discernimientos en los actores escolares, que en algunos casos consideran que el modelo de integración debe seguir implementándose; esto genera que la exclusión permanezca, lo cual repercute de manera negativa en la educación de los estudiantes con discapacidad cognitiva. Además, varias instituciones han dado orientaciones para generar procesos inclusivos, que conlleven a la inclusión en las aulas y facilitar este proceso de transición, según la UNESCO (1994) se refiere a la inclusión educativa, así:

La inclusión es vista como un proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje. Las culturas y las comunidades deben reducir la exclusión en y desde la educación. Esto implica cambios y modificaciones en contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con la visión común que cubre a todos los niños en un rango apropiado de edad y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños de la sociedad (p. 4).

Es decir, el docente debe modificar y ajustar su práctica pedagógica a una que atienda las características del estudiante con discapacidad cognitiva. Este rol es relevante, pues en él recae la responsabilidad de flexibilizar el currículo que está programado para estudiantes regulares. Para alcanzar estas pretensiones se requiere de compromiso, tiempo, sensibilización, formación docente. Cabe considerar, que el gobierno colombiano no ha dado un correcto manejo en la capacitación inicial y permanente de los docentes en temas de inclusión educativa.

Igualmente, no ha orientado en el abordaje a estudiantes con discapacidad cognitiva; entendiendo que estos presentan dificultad en el funcionamiento cognitiva, en conducta adaptativa y en las habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Por ende, requiere para su funcionamiento individual apoyos, cuya intensidad depende de cada estudiante, como refiere Luckasson et al (2002). Por lo cual, es de suma importancia el capacitar a los actores educativos, en especial a docentes sobre como generar apoyos, estrategias y acciones que contribuyan a que se dé la inclusión educativa.

Ahora bien, en lo que corresponde al presente artículo se deriva de un reporte de investigación, la cual estructuro como objetivo general generar un constructo teórico referente al fortalecimiento de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva, fundamentado en una filosofía humanista; a partir de las representaciones que otorgan los docentes, las prácticas pedagógicas empleadas, su incidencia en la deserción y pérdida de año en la institución educativa Presbítero Daniel Jordán, del Departamento Norte de Santander, Colombia.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Evolución conceptual de la Discapacidad Cognitiva

El término discapacidad, o discapacidad cognitiva, acentuando al tipo de discapacidad que nos ocupa en este trabajo de investigación, no siempre ha sido la forma de mencionar a este colectivo. Antes de llegar a este concepto, las personas con discapacidad cognitiva han sido nombradas de diferentes maneras (subnormales, disminuidos, deficientes, Oligofrénico, loco, retrasado mental, mongólico, débil mental, entre otros). Estos adjetivos que buscaban definirlos se han ido adaptando con el trascurso del tiempo conforme a las demandas del propio colectivo, al considerar que muchas de estos tenían una connotación negativa o despectiva. En el año 1992 la asociación americana para el retraso mental propuso el concepto de retraso mental, el cual era considerado por Luckasson et al (2002) como:

Limitaciones sustanciales en el funcionamiento intelectual. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual inferior a la media, que coexiste junto a limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades de adaptación: comunicación, cuidado propio, vida en el hogar, habilidades sociales, uso de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, contenidos escolares funcionales, ocio y trabajo. El retraso mental se ha de manifestar antes de los 18 años de edad (p.1).

Posteriormente la asociación americana para el retraso mental, en el año 2006, dejó de utilizar el concepto de retraso mental en favor del de discapacidad intelectual, y además cambió el nombre por asociación americana de discapacidades intelectuales y del desarrollo, para adaptarse a la nueva terminología. Esta recoge en su 11ª edición (2010) la definición de discapacidad intelectual como: “La discapacidad intelectual presenta una serie de limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual, como en conducta adaptativa, tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas, conceptuales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años” (p. 33).

Esto comprende una limitación en las habilidades que la persona aprende para funcionar en su vida diaria y que le permiten responder en distintas situaciones y en diferentes contextos en los que se desenvuelve. Dicha discapacidad se expresa cuando una persona con limitaciones significativas interactúa con el entorno, como afirma Alí y Blanco (2015) “obedece tanto de la propia persona como de las barreras u obstáculos que tiene el mismo. Esto dependiendo si es un entorno más o menos facilitador, la discapacidad se expresará de manera diferente” (p.40). Según esta postura, el contexto genera barreras que influyen de manera negativa y dificulta su actuar. En conclusión, estos cambios que se producen internacionalmente en el campo de la discapacidad cognitiva no sólo están modificando las representaciones de estas, sino también en la terminología. Además, el tener una nueva perspectiva, amplía el enfoque respecto a las personas con discapacidad cognitiva.

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

La investigación se desarrolló, bajo un enfoque mixto entendido por Campos (2009) como un “enfoque plural y ecléctico al combinar varios enfoques de los que aprovecha sus fortalezas y minimiza sus debilidades” (p.34), es decir que se puede entender como la combinación de lo cualitativo y lo cuantitativo, estas se unen para fortalecer la investigación y minimizar las debilidades que se presentan. Así pues, se podría decir que, al unir los dos métodos, se dio una mirada más completa del objeto de estudio, que para la investigación fue dar una posición amplia de la inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva.

Además, otros autores revalidan que el enfoque mixto, es la suma de dos métodos como un todo, un ejemplo de esto es Jhonson y Onwuegbuzie (2007) “es la clase de investigación donde el investigador combina técnicas, métodos y enfoques, conceptos o lenguaje de las investigaciones cualitativa y cuantitativa en un solo estudio” (p.17). Es decir, se dio una comprensión más elaborada y con mayor confianza en los resultados, al dar una mirada más amplia del objeto de estudio. Por ende, la investigación lo empleo, debido a que busco dar una mirada completa de las representaciones que tienen los docentes y como esto influye en la inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva.

Es importante decir que la investigación se inscribió dentro de la postura del paradigma pragmático, esto apoyado en diversos autores como Patton (1990), Tashakkori y Teddlie (2010), Hernández, Sampieri y Mendoza (2008) han sugerido que el pragmatismo es el fundamento de los diseños de métodos mixto, el cual integra diversas ideas de John Dewey, William James, Charles S. Peirce y Karl Popper debido a que este acepta la integración del método cualitativo y cuantitativo como útiles y complementarios, esto ofrece la oportunidad para enfrentar los planteamientos significativos. Desde la perspectiva de Patton, citado en Alvarado (2006), “esta concepción del conocimiento emerge de las acciones, situaciones y consecuencias, más que de condiciones antecedentes” (p. 47). Por lo cual, la investigación se centró en el problema y está orientada a la práctica.

Así pues, se consideró pertinente tomar el pragmatismo en base a lo expuesto por Hernández y Pozo (2004) debido a que permite “la compatibilidad de distintas aproximaciones teóricas y metodológicas, en este caso de lo cualitativo con cuantitativo y se rechaza la creencia en la superioridad de una sobre otra” (p. 296). Además, el pragmatismo cree en la existencia de una realidad externa, pero niega la posibilidad de llegar a alcanzar la verdad, en términos absolutos, lo cual, la investigación lo contemplo; debido a que pretendió dar un acercamiento teórico a un problema que está en continuo cambio, es decir no alcanzó una verdad absoluta.

Además, cuando se adoptó una postura pragmática, se aceptó la posibilidad de mezclar múltiples paradigmas en un solo estudio. Sin embargo, en las investigaciones con métodos mixtos, suele dominar un tipo de paradigma. En términos de Jhonson y Onwuegbuzie, mencionado por Sampieri (2008) “el pragmatismo traducido a la investigación mediante métodos mixtos, implica elegir la combinación o mezcla de métodos y procedimientos, que funcionan mejor para responder las preguntas de la investigación” (p. 4). La idea al realizar un abordaje pragmático fue encontrar un punto intermedio entre el dogmatismo filosófico, el escepticismo, y proponer una solución realista para las preguntas realizadas.

El pragmatismo según Sampieri (2008) “reconoce la existencia e importancia del mundo físico y natural, así como del mundo social y psicológico emergente que incluye el lenguaje, la cultura, las instituciones humanas y los pensamientos subjetivos” (p.5). Para la interpretación de la realidad, este le otorga un alto valor e influencia al mundo interior y a la experiencia humana, pero no descarta lo científico o experimenta, antes las une para conocer la realidad de una manera más completa, entendiendo que esa realidad puede cambiar a través del tiempo.

RESULTADOS

En el presente apartado y como resultado del estudio implementado, se abordaron las dos fases de la investigación mixto secuencial, planteadas en la investigación “Representaciones de los docentes acerca de la inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva, para una atención humanista”. Las cuales, se expondrán a continuación.

Fase Exploratoria

En esta fase se contextualizó el entorno de la investigación que corresponde al Colegio Presbítero Daniel Jordán. Además, se definieron los integrantes de la comunidad educativa del Colegio Presbítero Daniel Jordán, que se tuvieron en cuenta para la fase dos y tres.

Ubicación

Las sedes del Colegio Presbítero Daniel Jordán están ubicadas en el municipio de San José de Cúcuta, Norte de Santander. Entre calle 10 y 11 con avenida 5 polideportivo Ceci, barrio Niña Ceci, en la comuna 8, ubicada en la parte centro occidental y conformada por 19 barrios, limita al oriente con la comuna 9, al norte con la comuna 7 y 6 y al occidente con los cerros occidentales. Las vías de accesos se encuentran pavimentadas, aunque algunas vías alternas están sin pavimentar generando deterioro del paisaje, encharcamiento de aguas negras que producen focos de infección, inseguridad, atraso industrial y mala imagen de la zona.

Infraestructura

El sector cuenta con luz eléctrica en su totalidad y la calidad del servicio es excelente. Existe gas natural, buen servicio telefónico, la cobertura del servicio del acueducto se da en un 60 % de la población. No existe un plan maestro de alcantarillado, de aguas lluvias y aguas negras las cuales corren libremente por la comuna 8, aunque existen zonas parciales de canalización.

Contexto Económico

Los cultivos más representativos del sector son plantas medicinales, hierbas caseras y hortalizas, Los minerales que se encuentran son la arcilla, mica y en general la región presenta cobre, rocas ígneas, sedimentarias y zona carbonífera.

Las actividades comerciales representativas son la fábrica de jeans, metalmecánica, panaderías, droguerías, plaza de mercado, peluquería, ladrilleras y se ocupan fundamentalmente en el comercio informal, como vendedores ambulantes, albañiles, carpinteros, zapateros, latoneros, mecánicos, modistas, ebanistería, servicios domésticos o empleados públicos. También subsisten con crías de cabras y algunas parcelas.

Nivel de escolaridad

En términos generales, la escolaridad de los padres de familia está en un nivel bajo. Existe un mediano índice de padres de familia que solamente han cursado algún o algunos grados de la primaria, pero ésta no llegó a término total por razones que responden a la necesidad de trabajar para colaborar en el sustento familiar. De la misma forma que el anterior, el índice de los grados de secundaria cursados es medio, puesto que muchos de los encuestados abandonaron sus estudios durante el transcurso de los primeros grados de este ciclo; los dos hechos anteriores inciden en la dificultad que presentan los padres de familia para asesorar en cierta forma el proceso académico de sus hijos, ya que no cuentan con las herramientas y conocimientos necesarios para tal fin.

Los padres de familia que lograron culminar sus estudios de bachillerato, son en su gran mayoría mujeres, puesto que entre los hombres el interés primordial es el trabajo. Por razones de desplazamiento ya sea voluntario o no, muchos de los padres de familia no han realizado su proceso de educación, pues vienen de otros sitios en busca de mejores oportunidades laborales. Por último, no hay visión de parte de los padres de familia para mejorar su nivel educativo, ya que ellos no ven como una necesidad el iniciar y/o continuar estudios para ampliar sus perspectivas de vida. En esta comunidad se encuentran familias: nucleares, extensas, monoparentales y en su mayoría reconstruidas.

Planta Docente- Estudiantes

El Colegio cuenta con 43 docentes: 3 Preescolar y 15 de Básica Primaria y 25 bachillerato. Que atienden a una población de 1243 estudiantes, divididos en 618 en la sede principal-bachillerato y 625 sede Teresa Guasch-primaria. Estudiantes con diagnósticos que se deben tener en cuenta para el programa de inclusión 37, con discapacidad cognitiva 9 estudiantes en el 2022.

Objetivo

Ofrecer educación con calidad, pertinente y adecuada a las necesidades, posibilidades, intereses y expectativas de todos los estudiantes, sin discriminación de raza, género, ideología, capacidades personales o condición socioeconómica para alcanzar los fines de la educación planteados en la ley 115 de 1994.

Asumir una Pedagogía de la diversidad, la cual se constituya como una Pedagogía de reconocimiento de las diferencias individuales, como fundamento de una educación inclusiva que cumpla con los parámetros establecidos por el MEN.

Misión

La Institución Educativa Presbítero Daniel Jordán forma estudiantes con unas estructuras críticas, autónomas, emprendedoras, capaces de saber ser, hacer y conocer, con una conciencia ambiental, con habilidad para el uso de herramientas tecnológicas que les permitan mejorar sus condiciones económicas según sus intereses y capacidades, fortalecida en el enfoque de la educación inclusiva y diferenciada logrando profundizar en un campo específico de las ciencias, las artes o las humanidades y acceder a la educación superior.

Visión

En el año 2019 la Institución Educativa Presbítero Daniel Jordán habrá fortalecido su posicionamiento académico y social en los siguientes aspectos:

Mejorar el desempeño académico de los estudiantes y sus resultados en las pruebas externas.

Ofrecer una educación inclusiva de calidad que promueva igualdad de oportunidades y garantice el pleno desarrollo de los estudiantes teniendo en cuenta su ritmo de aprendizaje.

Transformar la gestión escolar para garantizar educación pertinente a estudiantes que presentan discapacidad, limitación auditiva, limitación visual, discapacidad motora, discapacidades múltiples y diversidad cultural.

La creación de espacios lúdicos para la participación y recreación de la comunidad educativa.

La apropiación de las competencias ciudadanas y laborales.

El desarrollo de su entorno a nivel ambiental, tecnológico y académico.

Fortalecer la sana convivencia en las aulas y demás espacios que ofrece la institución educativa.

Principios Institucionales:

“El ser humano es diverso”. significada no como anormalidad sino como característica natural e innata de todo ser humano, que lo hace singular y diferente a los demás (Ministerio de Educación Nacional –MEN-, 2013. P. 12).

Informantes Claves Fase 2. Cualitativa

Los informantes claves que se consideraron relevantes para comprender el significado y las actuaciones que se desarrollan en la inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva fueron: Un profesor de preescolar, el cual puede dar una visión del ingreso al ámbito educativo; cinco docentes de primaria, que han iniciado a trabajar en ajustes, PIAR; y cinco educadores de bachillerato que pueden dar su punto de vista de la implementación en grados superiores. Se busco de manera intencionada que los informantes claves tuvieran a cargo atención de estudiantes con discapacidad cognitiva, debido a que puede contribuir al conocimiento del objeto de estudio de una más enriquecedora. En la tabla 4. se describirá el perfil de cada uno de los informantes.

Tabla 1. Características de los informantes claves

INFORMANTE Y GENERO	PROFESIÓN Y ESTUDIOS QUE POSEE	GRADOS EN QUE SE DESEMPEÑO	AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE
Informante 1 Femenino	Licenciado en educación preescolar y promoción de la familia Esp. orientación vocacional y ocupacional	prescolar	18 años de experiencia como docente, 9 en la institución.
Informante 2 Femenino	Licenciado en pedagogía infantil	primero de primaria	6 años como docente, 3 en la institución

Informante 3 Femenino	Licenciado en biología y química Esp. orientación vocacional y ocupacional	primaria	18 años de experiencia como docente, 11 en la institución.
Informante 4 Masculino	Licenciado en ciencias naturales y educación ambiental Mg. en innovaciones educativas	primaria	13 años de experiencia como docente, 10 en la institución
Informante 5 Masculino	Licenciado en matemáticas	primaria	4 años de experiencia como docente, todos en la institución
Informante 6 Femenino	Licenciado en lengua castellana y comunicación Esp. gerencia informática /magister en educación	primaria	12 años de experiencia docente, 8 en la institución
Informante 7 Masculino	Licenciado en biología y química Mg. en educación	Bachillerato	27 años experiencia como docente, 7 en la institución.
Informante 8 Masculino	Licenciado en lengua castellana y comunicación	bachillerato	7 años de experiencia docente, 3 años en la institución
Informante 9 Femenino	Matemático Mg. en educación	bachillerato	7 años de experiencia como docente, 3 años en la institución
Informante 10 Femenino	Licenciado en matemáticas e informática Mg. en educación	bachillerato	11 años de experiencia como docente, 7 en la institución
Informante 11 Masculino	Ingeniero electrónico Esp. aplicación de tic para la enseñanza	bachillerato	8 años de experiencia como docente, todos en la institución

Nota: Elaborado por Contreras y Quintero (2023).

Muestra para Fase 3. Cuantitativa

Como se comentó en el capítulo anterior, la población fue de 43 docentes de la Institución Educativa Presbítero Daniel Jordán, que al ingresar al software la muestra es de 30 profesores, se tuvieron en cuenta algunos aspectos para integrar la muestra; Primero, que no estén próximos a pensionarse, debido a que pueden tener una mirada sesgada. Segundo, que se encuentren bien de salud. A continuación, en el gráfico 5. Se pueden observar algunas características de la muestra en la que desarrollo la investigación.

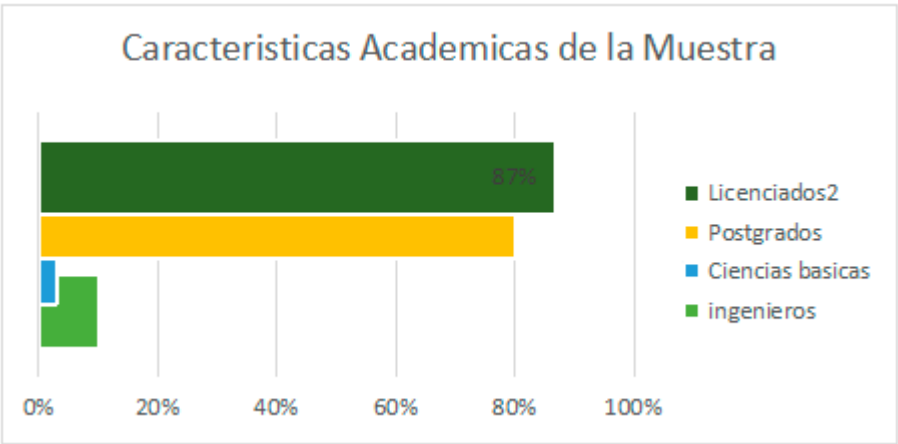


Gráfico 1. Características académicas de la muestra. Fuente: Elaborado por Contreras y Quintero (2023).

En el gráfico 1. se puede evidenciar, que el 87% de los docentes que hacen parte de la muestra, son licenciados en diferentes áreas del conocimiento; el 10% son ingenieros y un 3% son profesionales en ciencias básicas. Así pues, se puede decir que de la muestra el 80% cuenta con un postgrado (Especialista, Magister).

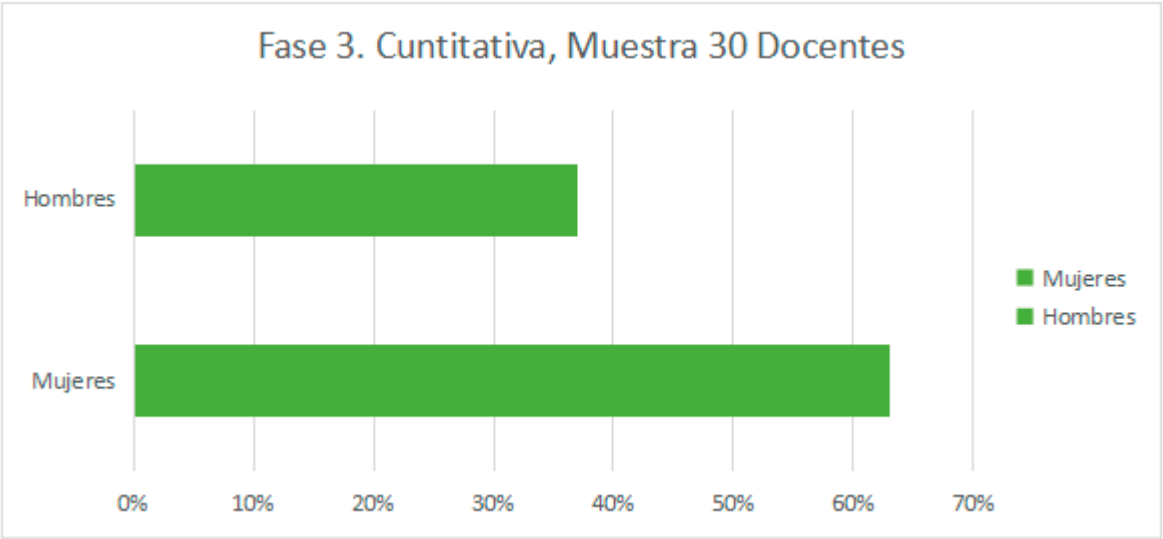


Gráfico 2. Genero de los participantes de la muestra. Fuente: Elaborado por Contreras y Quintero (2023).

En el gráfico 2. se puede evidenciar que la muestra está integrada por un 63% de mujeres y un 37% de hombres, que se desempeñan como docentes. Esto permitió tener datos relevantes de ambos géneros para la investigación.

Fase 2. Cualitativa

Esta fase correspondió al análisis de las entrevistas realizadas a once informantes claves, esta se llevó a cabo en un marco de desarrollo de acción, donde primo la apertura de pensamiento, así como la valoración de los testimonios que de allí subyacen. En este sentido, se evidencio el desarrollo de un dialogo abierto, flexible, donde la disposición de cada una de las partes: entrevistado, entrevistadora, se compenetraron en razón de lograr la

mejor información posible, es necesario manifestar que se establecido un guion y cuestionario preestablecido y validado por expertos, para lograr los fines de la investigación. Para interpretar las entrevistas se aplicó la teoría fundamentada. A continuación, en la Tabla 2. se explicarán las unidades temáticas de análisis.

Tabla 2. Categorización de unidades temáticas

Categorización de Unidades Temáticas de Análisis						
Unidad Temática	Categoría Inicial	Subcategorías Iniciales	Interrogante o elemento a observar	Indicadores		
				Pregunta	Informantes	Instrumento
Representación social.	Inclusión Educativa.	Discapacidad cognitiva.	Forma de interpretar, percibir y situarse frente a la discapacidad cognitiva.	1-10	Docentes	Entrevista Semi estructurada (Guion de Preguntas)

Nota: Elaborado por Contreras y Quintero (2023).

A continuación, se desglosa en detalle cada uno de los hallazgos producto de la información recolectada de los informantes clave, Es importante destacar, que para el análisis se partirá de tres unidades temáticas, como se pudo evidenciar en la tabla 2, que son: Representación social, actitud de los docentes y Prácticas pedagógicas.

Unidad Temática Representaciones Sociales

La unidad temática de representaciones sociales se refiere específicamente a la forma en como los docentes perciben, comprenden, interpreta la inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva. Estas representaciones según Cuevas (2015) “son un conjunto de conocimientos pertenecientes al pensamiento de sentido común que permiten que el actor comprenda e interprete la realidad” (s/p). Es decir, que estas dependen de como el individuo, en este caso el docente percibe y comprende la inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva. En la tabla 6. se analizarán las preguntas de la entrevista que abordaron esta unidad temática, la categoría inicial y las subcategorías.

Tabla 3. Unidad Temática Representaciones Sociales

Representaciones Sociales	
Categoría	Sub. Categoría
Inclusión Educativa	Discapacidad Cognitiva
Pregunta	Análisis
Para usted, ¿qué es la inclusión de niños con discapacidad cognitiva? ¿Cree que la normativa vigente se adecua a la realidad del alumna-do con discapacidad cognitiva, teniendo en cuenta los apoyos que requieren (generaliza-dos, extensos, limitados o intermitentes)?	En esta pregunta las respuestas se inclinan en tres representaciones principales, la primera es que ven la inclusión de personas con discapacidad como la oportunidad o posibilidad que se le da al estudiante con discapacidad de aprender junto a sus pares, esto se refleja en lo expresado por el informante 2 “posibilidad de acoger en la institución educativa a todos los estudiantes”, informante 4 “Oportunidad que los niños con necesidades especiales puedan aprender junto a niños normales” o como lo refiere el informante 11 “Oportunidad a niños que han estado marginados para que traten de nivelar con los demás niños”. Estas concepciones van de la mano de lo afirmado por la UNESCO 2009 “inclusión educativa, es la participación eficaz de una persona en la sociedad y que esa persona pueda aprovechar al máximo sus posibilidades” (p. 6). Es decir, es la garantía de que los estudiantes sin importar si presentan discapacidad cognitiva estarán presentes en el contexto educativo y participarán de este. Aunque, es evidente que, con respecto a la discapacidad cognitiva, estos docentes aun manejan una concepción antigua que se podría relacionar con que los estudiantes con discapacidad cognitiva son anormales o los disminuye, esto a raíz que se refieren “marginados que ingresan a la educación a tratar de nivelar” o “aprender junto a niños normales”. Otra perspectiva que dan los informantes a la inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva, se relaciona con la aceptación o entendimiento de la discapacidad cognitiva en el entorno educativo, esto se puede afirmar por lo expresado por el Inf. 2. “Entender la relación en que los niños se relacionan y como participan en su entorno, así como garantizar que todos tengan las mismas oportunidades de participar en todos los aspectos de la vida”. Según el Inf. 6 “Adaptación de los contenidos curriculares a sus capacidades y el grado de escolaridad en el que se encuentran teniendo en cuenta el diagnóstico realizado”. Se podría decir entonces según lo referido, cuando el establecimiento educativo acepta y comprende que todo niño sin importar si presenta o no discapacidad cognitiva debe estar en las aulas, se debe realizar una transformación para adaptarse y asegurar las condiciones necesarias para el aprendizaje de todos los estudiantes, como afirma Stainback y Stainback (2001) capacidad de transformación de los miembros de las escuelas ordinarias, para generar las condiciones necesarias que aseguren una enseñanza que responda a la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado (p. 25-29). Además, como lo define el informante 7 “Aprobación del ingreso de estudiantes con limitaciones” o como lo expresa el informante 8 “la aceptación de todo individuo que necesite apoyo en ejercer su funcionamiento cognitivo de manera adecuada”. Este autor también refiere que “la clave del funcionamiento de la clase es la aceptación del cambio y la disposición a cambiar cuando se estime necesario” (p. 25-29) Es decir que el docente debe estar dispuesto a transformar, para lograr generar aprendizajes. Por otro lado, algunos consideran la inclusión de discapacidad cognitiva, como un proceso, atención o actividad que se da desde el docente. Esto se evidencia en las afirmaciones del informante 1. “Atención apropiada que se le brinda a un menor cuando presenta una dificultad para comprender”, también el informante 3 la percibe “como el proceso de integrar al estudiantado aquellas personas con alguna dificultad o carencia en el ámbito cognitivo”, o como la inclusión es percibida por el informante 10 “flexibilizar los contenido y actividades académico pedagógicas que permitan al estudiante la comprensión de los requerimientos mínimos de aprendizaje”. De igual forma el informante 5, refiere “es la creación de un entorno agradable y progresivo, que le permita avanzar sin importar el nivel de sus limitaciones, recibiendo el apoyo necesario para salir adelante en el proceso educativo”. O, como afirma el informante 9 “actividad que realiza el maestro en el aula que permite que los niños con discapacidad cognitiva adquieran los conocimientos mínimos sin sentirse diferente al grupo de trabajo o excluidos”. De acuerdo con lo anterior, el Ministerio Nacional de Colombia (2007) refiere “los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo” (p.1). Es decir que no solo se queda en actividades o estrategia de aula, si no va más allá en prácticas, políticas, entre otros. Por otro lado, algunos de los informantes tienen la concepción de que la inclusión educativa es un derecho, esto se evidencia en lo afirmado por el informante 2 “todos tenemos el derecho a vivir con nuestras imperfecciones”. Además, el informante 3 “Derecho a la educación y eso incluye a toda persona”. Lo anterior es relevante, debido a que comprenden que independiente de las condiciones cognitivas, los menores son sujetos de derechos, los cuales se le deben garantizar sin ninguna condición, como lo afirma La Declaración de Salamanca (1994) “las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones” (p.6). Con respecto a la normatividad es vista como no adecuada y generalizada, como lo afirma el informante 6 concibe la “Normatividad vigente presenta unas orientaciones generales para atender los niños con discapacidad cognitiva”. De igual modo, el informante 10 expresa “La normatividad vigente está muy generalizada, teniendo en cuenta que cada discapacidad requiere un tratamiento específico”, así pues, afirma “Cada sede educativa debe contar con un profesional experto en el tema que apoye las adaptaciones necesarias para cada estudiante”, además el informante 7 “La normatividad no se adecua realmente a las necesidades de estudiantes con limitaciones cognitivas”. También, el informante 8 considera que la normatividad es adecuada a algunas situaciones de la discapacidad cognitiva de manera general, aunque afirma “Cuando se trata de hacer realidad, las particularidades de dicha discapacidad, hace que la normativa no sea posible desarrollarla, porque no se cuenta con los apoyos necesarios”, este, refiere “necesario y muy pertinente la ayuda de un profesional o docente dentro del aula donde se encuentra dicho estudiante”. Es decir, los docentes consideran que hay una normatividad, pero al momento de llevar a las instituciones estas no son suficientes, debido a la particularidad de algunos contextos. Así pues, igualmente consideran la normatividad no adecuada, debido a la concepción de que los estudiantes con discapacidad cognitiva deben tener atención personalizada o contar con un profesional dentro del aula que apoye los procesos. Esto se evidencia en lo afirmado por el informante 1 “requieren atención personalizada y en las aulas hay un sin número de estudiantes por enseñar”. Conjuntamente, el informante 3 describe que “la normatividad vigente... no se adecua a la discapacidad cognitiva, porque se debe contar con los apoyos y orientación propias para cada caso”, el informante 9 afirma que no conoce la normatividad acerca de inclusión, aunque asevera “Es necesario personal capacitado para orientar los docentes sobre el manejo de estudiantes con discapacidad cognitiva. Por otro lado, se presenta la creencia que no se conoce la realidad de la comunidad educativa, para la atención de los estudiantes con discapacidad cognitiva, un ejemplo de esto es el informante 4 afirma “La normatividad vigente, no se adapta a la realidad ya que, todos los docentes no están preparados para los estudiantes”. Además, el informante 5 afirma que “La normatividad vigente no reconoce las realidades de las instituciones y de los estudiantes con discapacidad cognitiva”. Así pues, está la concepción que la normatividad está, pero no establece los recursos económicos, esto se ve reflejado en lo afirmado por el informante 11 “La normatividad vigente, no genera los recursos para apoyar dicha discapacidad, deben tener un docente de apoyo exclusivo para ellos, que sea experto en el tema”. Aquí es importante acotar que el municipio de Cúcuta, contrata un solo profesional de apoyo pedagógico para 4 colegios, en donde a la semana solo va una vez a la institución y estas tienen más de una sede trabajando en ambas jornadas; también, es importante acotar que las contrataciones de este personal se realizan tarde, no a la par del ingreso de los estudiantes. Por último, el informante 2, no menciona como contempla la normatividad, esto puede ser por desconocimiento de la norma, pero si hace referencia a que la educación está en un proceso de transición a un ingreso sin barreras, lo cual evidencia “carencias de formación, y apoyos que requieren las instituciones”.

¿Qué factores considera que influyen en la inclusión de las personas con discapacidad cognitiva? (familia, colegio, Docentes· políticos)

Las concepciones acerca de los factores que influyen en la inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva algunos docentes conciben el factor familia como relevante en la inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva, esto se evidencia en lo expresado por el informante 4 el cual considera que todos los factores son relevantes, aunque destaca “familia y docentes, debido a que si estos trabajan juntos logran avances significativos en los estudiantes”. De igual forma, el informante 10 considera factores como “el entorno familiar es relevante porque dependen si le brindan o no el apoyo necesario y el trato adecuado. Docentes y personal debidamente capacitado... recursos institucionales para material”

El informante 7 propone a la familia como factor obstaculizador debido “se oponen o niegan la existencia de la discapacidad cognitiva en sus hijos, lo cual influye negativa en los otros ámbitos como el colegio debido a que a pesar de que se realicen ajustes... si estos no generan los refuerzos y apoyos en casa, no logran los objetivos propuestos”. Esta afirmación contempla la familia como relevante e importante la inclusión de niños con discapacidad, va de la mano con lo afirmado por Muriel y Galeano (2015) “en los hogares se crean imaginarios respecto a los estudiantes con discapacidad, que se oponen a las relaciones entre los escolares... los padres de estudiantes en condición de discapacidad obstaculizan las relaciones interpersonales en el aula mediante la sobreprotección” (s/p)

Por otro lado; algunos informantes consideran relevantes varios factores, el informante 1 refiere que el factor “Entorno familiar, hasta el contexto colegial, la forma del trato compañeros y docentes, hasta el mismo ambiente y la misma normatividad hacen que el niño con discapacidad cognitiva se beneficie o se desmejore”. También, el informante 3 afirma que “desde casa se necesita el apoyo para dar continuidad al proceso educativo, el colegio y docentes que deben que deben adecuar procesos académicos, políticos y administrativos para adaptación o compra de material para acondicionar las instituciones para este tipo de población”.

De igual modo, el informante 5 destaca “el entorno con cada uno de los actores educativos, que interviene y participa en la formación del educando con necesidades educativas especiales, se convierte en herramienta eficaz para apalancar la motivación y la necesidad de superación de este ante nuevos retos, por tanto pares académicos, autoridades escolares próximos (docentes, orientadores) y figuras de autoridad y afecto familiares, son factores que van a influir directamente en el proceso de inclusión”.

Así mismo, el informante 6 refiere “todos los actores influyen en la inclusión, la familia, la cual es responsable de acompañar, informar y seguir orientaciones dadas por el especialista o la persona que haya realizado el diagnóstico; el colegio, quien debe garantizar el aprendizaje del estudiante y el desarrollo de sus habilidades desde sus capacidades; los docentes, los cuales deben realizar los ajustes pertinentes para que el estudiante pueda llevar acabo su proceso de aprendizaje; el contexto influye en su desarrollo emocional y personal. El estado, el cual debe garantizar las condiciones necesarias a través de las entidades encargadas para que los niños con discapacidad puedan beneficiarse de todos los apoyos y puedan acceder a los especialistas que requieren para que puedan intervenir en su discapacidad”.

Igualmente, el informante 8 afirma que lo relevante “es la unión de todos los entes encargados en la educación e inclusión de estos estudiantes, y que estos trabajen en armonía para que estos estudiantes no salgan perjudicados”; asimismo el informante 9 considera que los factores “deben manejarse de manera integral, todos los actores de la comunidad deben involucrarse en el proceso”; además, el informante 11 afirma que todos los factores influyen “se debe coordinar desde todos los aspectos de la sociedad, la familia es primordial porque si esta no contribuye los esfuerzos del colegio, docentes y gobierno se pierden”

Esta postura, en la cual todos los factores influyen, es abordada y sintetizada en tres factores principales por García y otros (2013), citado por Robles (2015), “factores inherentes al alumno, como las capacidades y aptitudes sobresalientes o la discapacidad; factores relacionados con situaciones familiares y comunitarias, como abuso físico o sexual en la familia y factores escolares, tales como falta de recursos en la escuela o falta de preparación del personal docente” (p.29)

Por último, para el informante 2, es relevante el factor emocional debido a que considera que las personas con discapacidad cognitiva “Valoran enormemente la familia, la amistad, el cariño, el amor y el compartir... Siendo parte fundamental los entes que se dan para su desarrollo y formación”.

Nota: Elaborado por Contreras y Quintero (2023).

CONSIDERACIONES FINALES

Las instituciones educativas han avanzado en el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad cognitiva en la educación regular, aunque las políticas públicas no son suficientes, puesto que se requiere una formación adecuada de los docentes que permitan una puesta en práctica del proceso de inclusión, dependiendo de la cantidad de apoyos que requiere el estudiante. Además de sensibilizar al educador para romper representaciones que están asociadas al proceso de integración educativa y que no permiten avanzar.

Por otra parte, entre las funciones de un docente incluyente está desarrollar las capacidades de aprendizaje de los alumnos, avivar su motivación para el ámbito educativo y brindar los ajustes, adaptaciones, plan individual de aprendizaje necesarios para que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga los mejores resultados en estudiantes con o sin discapacidad cognitiva.

Cuando los docentes tienen en el aula de clase alumnos con discapacidad cognitiva, sus actitudes hacia ellos pueden verse influenciadas por las representaciones que presentan ante factores que influyen en el proceso de inclusión. Los docentes no se encuentren lo suficientemente capacitados para dar respuesta a las diversas barreras y generar los apoyos pertinentes. Por ello, se hace relevante actualizar a los educadores en diversas estrategias, de manera continua y sensibilizar acerca de su práctica pedagógica y su relevancia en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad cognitiva;

Los profesores, especialmente los que trabajan en instituciones públicas, tienen múltiples responsabilidades y los grupos a cargo son grandes, lo que dificulta brindar una adecuada atención a los que presentan discapacidad cognitiva. Sin embargo, en el aula de clase, los maestros contribuyen a eliminar las barreras que surgen con el trabajo colaborativo con docente orientadora y profesional de apoyo y otros docentes.

Es importante decir que la responsabilidad no es únicamente de los profesores. Las instituciones educativas y secretaría de educación también tienen el compromiso en que los ajustes curriculares sean realizadas bajo orientación profesionales idóneos, que guíen a los docentes de aula, pero no solo un día a la semana si no que se considera relevante para generar avances en la inclusión de las instituciones, que exista un profesional de apoyo por institución, es decir que este profesional conozca las sedes, los contextos.

Al mismo tiempo, que los directivos gestionen ante las secretarías de educación capacitaciones externas, de profesionales expertos en el tema que contribuyan a generar estrategias para la atención educativa y la consecución de los recursos materiales (libros, computadores, televisores, video been, entre otros), así como las adecuaciones a la infraestructura que requieran las instituciones para una atención de calidad a los estudiantes sin y con discapacidad cognitiva. Con respecto a las prácticas pedagógicas inclusivas y como estas influyen en la deserción escolar y pérdida de año, la investigación no pudo ser concluyente debido a que la pandemia afecto las cifras, pero se puede afirmar que las prácticas pedagógicas inclusivas son relevantes para que el proceso inclusivo se logre el aprendizaje de todos los estudiantes sin importar si tienen o no una discapacidad cognitiva.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. y Howes, A. (2.008). Desarrollo de prácticas inclusivas docentes: barreras y posibilidades. En Ainscow, M. y West, M. (Eds.) Mejorar las escuelas urbanas. (pp. 61-72). Madrid: Narcea.
- Ainscow, Mel, Booth, Tony y Dyson, Alan. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. Revista Internacional de Educación Inclusiva, 10, (4-5), julio-septiembre, 295-308.
- Ali y Blanco (2015) "Discapacidad intelectual, evolución social del concepto" Revista Facultad de Odontología Investigación ISSN Nº 1668-7280 - Vol. VIII Nº 1-2015
- Alvarado (2006). Maestría en Supervisión Educativa, IESEN Cd. Lerdo 2006, tomado: <https://www.quia.com/files/quia/users/jesusalvarado/Antologia-IESEN>
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (2010) Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo (11ª undécima edición del Manual de AAIDD)
- Asociación Americana de Psiquiatría, Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría, 2013.
- Balestrini, M (2001) Como se Elabora el Proyecto de Investigación. Consultores Asociados. Caracas.
- Bodero, L. (1 de mayo del 2018). Carencia de metodología pedagógica en la educación inclusiva del Ecuador. Revista Espirales, 2(16), 112-135. Recuperado de: <http://www.revistaespirales.com/index.php/es/article/view/249/200>
- Bravo (2013) "Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica. Universidad de Alicante en mayo del 2013 https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/31675/1/tesis_lauraines_bravo.pdf
- Carrasco D. (2006) Metodología de la Investigación Científica, Editorial San Marcos, Recuperado de: Metodologia-de-La-Investigacion-Cientifica-Carrasco-Diaz.pdf
- Cerda, L. (1991). Investigación Educativa. Caracas: Publicaciones de la Universidad Nacional Abierta.
- Cifuentes, J y Camargo, A. (2016). La historia de las reformas educativas en Colombia. Cultura Educación y Sociedad 7(2), 26-37. Colombia.
- Comisión Europea (1996). La Carta de Luxemburgo. Bruselas, Bélgica.
- Declaración de los derechos del niño (1959) Aprobada de manera unánime por todos los 78 Estados miembros que componían entonces la Organización de Naciones Unidas, mediante A.G. res.. 1386 (XIV), 14 U.N. GAOR Supp. (No. 16) p. 19, ONU Doc. A/4354 . Puede consultarse en el siguiente link: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/DECLARACION%20DELOS%20DERECHOS%20DEL%20NI%C3%91O.php>

Declaración de Salamanca (1994), Aprobada por La Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso Y Calidad Salamanca, España, 7-10 de junio. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Declaración Universal de Los Derechos Humanos, Recuperado de: https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

Escribano, A. y Martínez, A. (2013). Inclusión educativa y profesorado inclusivo: Aprender juntos para aprender a vivir juntos. Narcea Ediciones: Madrid

Escribano, A. y Martínez, A. (2013). Inclusión educativa y profesorado inclusivo: Aprender juntos para aprender a vivir juntos. Narcea Ediciones: Madrid

Fernández R. (2016). La Educación Centrada En El Estudiante De Carl Rogers, Recuperado

García F. (2004). Que es el paradigma humanista en la educación y Carl Rogers, Artículo publicado originalmente en la Revista española LICEUS, edición impresa en 2004. Año II No. 10. Recuperado de: https://www.academia.edu/download/54568431/Marijo_art.6._Que_es_el_paradigma_humanista_en_la_educacion_y_Carl_Rogers.pdf

García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, G., Mustri, A. y Puga, I. (2000). La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. México España: Secretaría de Educación Pública-Fondo Mixto

Garnique C. y Gutiérrez V. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3577>

Luque, A. (2009). Enseñar para los nuevos tiempos. Paradigma, N 2.

Martínez, M. (2014). La nueva ciencia, su desafío lógico y método. México.

Méndez R. (2015) Fundamentos Filosóficos de la educación, Universidad Popular de la Chontalpa, Recuperado de: <https://es.slideshare.net/GEO-NEO/upch-articulo-cientifico-educacion-dirigida-al-cliente>

Minayo M. (2010) Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa. Salud Colectiva. ISSN: 1669-2381, Argentina. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-82652010000300002&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Padilla M. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. International Law, Revista Colombiana de Derecho Internacional (16), 381-414.

Palacios A. Romañach J. (2006). El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. (U. C. Madrid, Ed.) Madrid: Diversitás Ediciones.

Parada, Trujillo (2013). Ámbitos de aplicación de la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feuerstein. Ágora U.S.B. [online], 443-458.

Parrilla, Ángeles. (2004). La construcción del aula como comunidad de todos. Organización y gestión educativa. Nº. 2, 19-24

Stainback 2001 L'educació inclusiva; definicio, context i motius. Suports, 5 (1), 18-26

Stainback, S. Y Stainback, W. (2.001). Aulas inclusivas. Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo. Madrid. Narcea.

Susan y Stainback (1999), Aulas inclusivas, un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo, Narcea Ediciones, 1999 M06 24 - 296 pág.: 29

UNESCO (1994). Temario abierto sobre educación inclusiva: Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. Santiago: OREALC/UNESCO.