



INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN

Discursos y prácticas de profesores y estudiantes del programa de **Licenciatura en Pedagogía Infantil de UNIMINUTO Virtual y a Distancia** frente a la preparación profesional para la atención educativa a personas con "dis"Capacidad.

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS
UNIMINUTO Virtual y a Distancia – UVD

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN

DISCURSOS Y PRÁCTICAS DE PROFESORES Y ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL DE UNIMINUTO VIRTUAL Y A DISTANCIA FRENTE A LA PREPARACIÓN PROFESIONAL PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A PERSONAS CON “DIS”CAPACIDAD.

Investigador principal

Fernando Andrade Sánchez

Corporación Universitaria Minuto de Dios UVD

Bogotá D. C

2017

Presentación

Este informe es derivado de los resultados finales de la investigación denominada discursos y prácticas de profesores y estudiantes del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de UNIMINUTO UVD frente a la preparación profesional para la atención educativa a personas con “dis”Capacidad. Cofinanciada gracias a la V convocatoria para el desarrollo y fortalecimiento de la investigación en Uniminuto contrato de cofinanciamiento número C115-111. Con fecha de inicio 11 de marzo de 2016 y finalización en el mes de enero de 2017. Se encuentra adscrita la sublínea de investigación en inclusión y diversidad del grupo de investigación Enlaces Pedagógicos de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, de la facultad de educación UNIMINUTO UVD.

La investigación contó con el concurso de colaboradoras cruciales para la realización de la misma, como la docente Andrea Restrepo y asistentes de investigación entre las cuales están Deisy Carolina Lizarazo, Janeth Merlano, Carolina Valencia, Marisol Pérez, Andrea Galvis, Angie Solano, Lina Lemus, Johanna Castro, Leidy Vega, Lina Díaz, Magda Garzón, Sandra Tovar; Mujeres que aportaron su dedicación completa al desarrollo de la investigación, haciendo de ella su proyecto de vida personal durante al vigencia del estudio y posterior a él.

Las elaboraciones conceptuales así como el abordaje de la capacidad humana en la investigación se construyó desde la rebeldía ortográfica que implica escribir el término discapacidad como “dis”Capacidad (Andrade & Restrepo, 2017) con la intención de mantener en duda el prefijo centrado en la comparación y resaltando la capacidad humana con la ortografía de los nombres propios.

Índice General

| | |
|---|-----------|
| Presentación | 2 |
| Generalidades del proyecto | 4 |
| En pocas palabras..... | 4 |
| A cerca de las motivaciones del proceso..... | 5 |
| Algunas anotaciones previas..... | 5 |
| Objetivos..... | 7 |
| Referentes teóricos | 8 |
| Metodología | 10 |
| Hallazgos | 21 |
| Sobre los discursos y las prácticas de estudiantes y egresados..... | 21 |
| Sobre los discursos y prácticas de docentes..... | 22 |
| Sobre los discursos documentales..... | 23 |
| Caracterización de discursos y prácticas | 29 |
| Lo característico entre discursos y prácticas..... | 29 |
| Una apuesta conceptual de caracterización..... | 31 |
| ¿Qué dicen y hacen los estudiantes y egresados?..... | 32 |
| ¿Qué dicen los Docentes?..... | 34 |
| ¿Qué hacen los Docentes?..... | 35 |
| Conclusiones | 38 |
| Bibliografía | 39 |

Generalidades del proyecto

En pocas palabras...

El proyecto de investigación logró evidenciar que en los discursos de los maestros y estudiantes de la licenciatura aun están presentes categorías de enunciación discapacitantes frente a las personas con "dis"Capacidad, si bien pareciera que las miradas emergentes en la actualidad con respecto a la atención educativa en clave del reconocimiento a la diversidad, han hecho que ciertos términos no se usen o busquen no ser usados, en el intertexto de los discursos siguen estando presentes imaginarios negativos frente a la capacidad de las personas diversamente hábiles. Esto en el marco de la atención educativa a infancias con discapacidad es un asunto a problematizar pues por tratarse de formadores de formadores los discursos de los maestros en miras a preparar a licenciados para el abordaje de la discapacidad son muy importantes, sin embargo hay que tener en cuenta que la formación específica en dicha área no es un asunto generalizado en los pregrados y posgrados, lo que además configura una necesidad formativa de fondo.

Frente a los hallazgos en término de los discursos las estudiantes si bien muestran el interés por formarse al respecto son vívido reflejo de los discursos de sus docentes, en general frente a lo que significa para el rol docente atender educativamente a la discapacidad, se muestran dispuestas y ven en ello una actual necesidad, sin embargo de la mano de los retos emergen las necesidades por mirar de cerca el desarrollo de la formación de pedagogos infantiles. Por ello la revisión del plan de estudios que se adelantó evidenció que los temas propios de la discapacidad son mínimamente abordados en el programa, tan solo en segundo, noveno y decimo semestre se cuenta con contenidos que atienden directamente a la discapacidad, ello implica que la insuficiencia de contenidos sumado a la inexperiencia de los docentes no ayuda actualmente a que las intenciones formativas se materialicen.

En términos de las apuestas por metodologías y en sí mismas las prácticas formativas, el asunto no resulta ser diferente, pues como es de esperar únicamente en las clases en las que el tema hace parte de los contenidos programáticos para el periodo, se abordan actividades prestas a entender el asunto de la diversidad desde la perspectiva de los maestros, pero son a comparación del plan de estudios como un todo, mínimas las consideraciones metodológicas para formar a las licenciadas, teniendo como propósito el ejercicio docente en el marco del respeto y valoración de las diversidades en el aula de clases.

Por ello y como respuesta se creó una publicación a modo de cartilla llamada "orientaciones conceptuales y metodológicas para la formación profesional en clave de "dis"Capacidad" dicho ejercicio permitió tener un marco amplio en conceptos y fundamentos para la atención educativa en la materia, además de ello emergió la consolidación de un laboratorio didáctico de buenas prácticas en educación inclusiva. Juntas son medidas afirmativas para afrontar la falta de espacios y perfiles, que fueron evidentes a la hora de revisar los discursos y las prácticas.

A cerca de las motivaciones del proceso

Los retos en la educación cada vez son más diversos y exigentes para la formación de maestros, en la actualidad suele entenderse que la atención educativa a personas con discapacidad así como el reconocimiento a la diversidad es un nuevo reto, una nueva exigencia, sin embargo, ello corresponde más a una deuda histórica de la educación frente a los colectivos sistemáticamente marginados del derecho a la educación, así entonces conociendo los retos y asumiendo los compromisos frente a la omisión histórica de la educación frente a la diversidad, la pregunta sobre cómo formar docentes competentes, comprometidos y eficaces para ser actores sociales de cambio, en la atención educativa para las personas con discapacidad.

Preguntarse el hacer implica cuestionar el saber y el ser, ello requiere conocer lo que se dice y lo que se hace, en ese sentido los programas de licenciatura en pedagogía infantil no tienen unos lineamientos nacionales que orienten la formación profesional de docentes para la atención a personas con discapacidad, esta carencia puede dar a suponer que la licenciatura podría estar formando docentes con discursos disímiles, y posiblemente en enfoques tan distintos como impertinentes o irreconciliables.

Caracterizar lo pensado, dicho y hecho por los actores con los actores mismos, implica tareas metadiscursivas que llevan a observaciones críticas apuntadas a repensar los haceres mismos. Es entonces muy necesario dar marcha a diálogos que desde la investigación hagan posible transformaciones positivas a la formación profesional en la licenciatura de pedagogía infantil, para aportar al perfil ocupacional, competencias suficientes y pertinentes frente a los retos que la diversidad plantea en las aulas.

Así entonces esta caracterización se fundamenta en una exploración disciplinada y criterial sobre las construcciones discursivas que las sedes han hilvanado desde sus experiencias formativas, para abrir espacios de dialogo y reflexión mediados por la investigación y que permita visibilizar con claridad ¿Cuáles son los discursos y prácticas de los profesores del programa de Licenciatura de Pedagogía Infantil y los estudiantes de noveno semestre para la formación de personas con discapacidad? Cuestionamiento central como pregunta de investigación para este estudio.

Algunas anotaciones previas

Entablar diálogos entre disciplinas y ciencias sobre la inclusión es una tarea dispendiosa por cuanto los fundamentos epistemológicos y conceptuales varían de acuerdo con los enfoques y perspectivas inmersas en los diferentes discursos sobre la inclusión. Pero más compleja aún es la discusión sobre las prácticas pedagógicas que desde la formación de docentes se llevan a cabo en ambientes escolares que requieren y exigen reflexiones situadas y contextuales a la luz de las necesidades de las nuevas generaciones.

Por esta razón es necesario en primera instancia revisar las investigaciones y estudios más recientes sobre experiencias, prácticas y discursos sobre la inclusión educativa y la educación inclusiva y con base en ello determinar en qué estado se encuentra los acercamientos teóricos y metodológicos sobre este tema.

Dentro de los más recientes se encuentran los aportes de Blanco (2011), quien señala que la posición y formación de los maestros son claves para hacer una escuela más inclusiva, puesto que las diferencias son inherentes al ser humano, así las cosas “la escolarización y la educación especial con programas especiales permanentes debería ser lo excepcional. Además el docente debe desarrollar una educación que valore y respete las diferencias tomándola como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 89).

Igualmente se encuentran investigaciones como las de Sales, Fernández; Traver (2008). Titulados: “Análisis de las variables que facilitan y dificultan la atención a la diversidad, según la percepción psicopedagogos y profesorado de secundaria”, enfocada principalmente a contribuir con los procesos de inclusión, y la de Susinos (2008), titulada “Dar la voz en la investigación inclusiva: Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque Biográfico Narrativo”, orientada a procesos de inclusión en primera infancia.

Los estudios de Giraudo (2007), y los de Castillo (s.f.) en México, muestran cómo las actitudes de los docentes tienen mucha relación con su nivel socio-económico, ubicación geográfica (rural o urbana) y las prácticas sociales particulares de donde provienen los maestros concluyendo que “a mayor urbanización menor inclusión y por el contrario a menor urbanización mayor inclusión”. Asimismo Fermín (2007) desarrolló un trabajo de indagación y revisión documental cuyo propósito fue mostrar una serie de materiales bibliográficos para la formación docente ya que según la autora los maestros deben tener presente “la atención a la diversidad entre niños y niñas con discapacidad y un soporte legal que garantice la inclusión educativa. Se debe implementar estrategias que involucren más a la primera infancia en la formación docente y su transversalidad” (2007, p. 120).

Desde otra línea analítica Soto (2007), en su investigación denominada La atención educativa de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales Una visión presente desde la integración y la inclusión, propone hacer un recorrido por las disciplinas donde emerge el concepto de diversidad, así como su significación y aporte a la educación en aras de aportar elementos de análisis a las reflexiones que se han hecho sobre la inclusión de aquellos que se han considerado excluidos.

De acuerdo con lo reportado en el Coloquio Colombiano de Investigación en Discapacidad en el año 2012, las principales investigaciones en Colombia se han enfocado en temas referidos a la formación de profesionales en el tema de deficiencia y discapacidad en la infancia e identificación de la discapacidad física y estrategias de abordaje terapéutico, entre otros, direccionadas principalmente por la Universidad del Rosario en la facultad de Medicina con las carreras de Fonoaudiología y Fisioterapia, la Universidad de la Sabana desde la facultad de Medicina y la Universidad Nacional en la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social.

Tal es el caso de la investigación de Padilla (2011), de carácter documental denominada “*la Inclusión educativa de personas con discapacidad*”, que presenta un análisis a la política pública y un análisis documental de experiencias del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Por su parte Cervantes (2011), en su investigación denominada “*Caracterización de la discapacidad física en niños menores de 6 años*”

matriculados en los hogares de ICBF, realiza un mapeo de los jardines de esta entidad en Barranquilla (2008:2009). Igualmente es relevante la investigación *“Es Inclusiva: Sistematización Colegio Garcés Navas, Informe final”* de Cuervo, Rodríguez y Moreno (2011), centrada en el análisis del estado de la atención a la diversidad en las instituciones que afrontan el reto de la inclusión educativa, específicamente en el primer ciclo, además de fomentar el aprendizaje acerca de la educación como derecho fundamental para todos.

Muñoz (2011), en su investigación *Inclusión educativa de personas con discapacidad* describe la apertura de los docentes en tres colegios de la localidad de Usaquén frente a la vinculación y atención adecuada de personas con discapacidad de acuerdo con la normatividad existente. Asimismo, el proyecto denominado *Representaciones sociales de la comunidad educativa acerca de las experiencias de inclusión escolar de alumnos con limitación visual* de la Universidad de la Sabana desarrollada por Vaca, Cárdenas, Gutiérrez & Ruiz (2011), estudia las representaciones sociales de los diferentes actores de la comunidad educativa en 10 colegios del distrito a partir de las experiencias de inclusión escolar de niños con limitación visual.

En el año 2008 con apoyo de Aston Colombia aparece la investigación de Cortés y Escallón denominada *Estado de la Educación Inclusiva en Colombia*, señalando la necesidad de continuar en la tarea de garantizar la educación de todos los niños, niñas y jóvenes incluidos aquellos que tienen alguna discapacidad. Mientras que en el 2007 Aguirre y Camacho realizan un análisis de contenido de las representaciones y evidencian que la construcción social de la discapacidad se estructura en torno a una concepción tradicional, que se asocia a la enfermedad y la deficiencia, originando en los niños sentimientos de compasión y prácticas sociales paternalistas y excluyentes.

En este mismo año Vaca (2007), realiza la investigación denominada *Análisis de la Integración escolar en Bogotá*, en la cual hace una caracterización de algunas experiencias de niños con necesidades educativas especiales realizadas en colegios de la ciudad de Bogotá, con el fin de explorar la percepción de las y los docentes, familias y compañeros en relación con los logros y limitaciones del proceso, la caracterización de las experiencias exitosas y las expectativas de la Inclusión.

Objetivos

Objetivo general

Caracterizar discursos y prácticas de los profesores y estudiantes del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de UNIMINUTO Virtual y a Distancia frente a la atención educativa a personas con discapacidad.

Objetivos específicos

- Identificar posturas epistemológicas en los discursos de docentes y estudiantes frente a la discapacidad.

- Indagar los contenidos temáticos y los fundamentos teórico-metodológicos que forman parte de la licenciatura y que estén orientados a la formación profesional para atención educativa a personas con discapacidad.
- Explorar las construcciones argumentales de estudiantes y docentes frente a la conciencia sobre el rol docente de la pedagogía infantil en la atención educativa a personas con discapacidad.

Referentes teóricos

Tras la participación de Colombia en la Organización de las Naciones Unidas, se ha visto una transformación, que radica en su papel como miembro activo sobre la garantía de derechos de la educación. En el año 1990 con la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, se determina el cumplimiento de las necesidades que presenta el aprendizaje (Jomtiem; Tailandia; 1990), (Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco de derecho a la educación, 2012, p.10) en el 2000 el marco de acción de Dakar concretado como un foro mundial sobre la educación, concluye la movilización de recursos, el desarrollo de políticas de apoyo y fortalecer la solidaridad internacional, determinando un aporte individual y colectivo para conseguir una educación para todos (UNESCO, 2000, p. 78)

En el 2006 se aprueba la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, dando un giro a los modelos de comprensión sobre la discapacidad, y su posición sobre los derechos humanos, los países que acogieron esta convención están forzados a legitimar lo estipulado en sus valores y principios. En el 2008 la Conferencia Internacional sobre la Educación establecida en Ginebra, enmarca el interés sobre la atención educativas de las personas con discapacidad, aunque su énfasis se fija más en el acceso que en la plena garantía del derecho a la educación, tomando el nombre de Educación inclusiva, el camino hacia el futuro, en el 2009 tras la ley 1346 del presente año Colombia firma la convención el 10 de Mayo de 2011, comprometiéndose a tomar las medidas necesarias para avalar la igualdad y oportunidades, surgiendo como nación y desarrollando los compromisos establecidos. (Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco de derecho a la educación, 2012, p.10)

Es así como la calidad de educación habla de términos como la justicia, los derechos y la igualdad, donde todos los niños y niñas exigen personas especializadas y enfocadas en el cumplimiento de sus derechos, aquí el profesional debe contar con los conocimientos necesarios para promover que en las instituciones educativas donde realizan sus prácticas profesionales o incluso ejercen su profesión como docentes, atiendan las necesidades de los niños y niñas y no se vulneren ninguno de sus derechos como seres humanos, es por esta razón que se deben producir acciones en la formación que se le está brindando al docente para que el mismo establezca un marco de justicia e igualdad en su rol profesional.

Como fundamentos conceptuales que sustentaron el estado del arte, se identificaron los relacionados con la manera cómo se asumen los procesos de inclusión, una descripción general de las poblaciones que han sido caracterizadas con diferencias sensoriales, intelectuales y motoras; además los planteamientos sobre cómo se conciben las estrategias pedagógicas. Dichas elaboraciones son retomadas de autores con amplio recorrido en el contexto nacional como internacional.

Es así como desde el contexto educativo como lo afirma Verdugo (2000), es importante como propuesta inclusiva, brindar en la medida de lo posible los mejores contextos para que de manera articulada con los padres y otros actores, incluyendo sus pares, la población en procesos de inclusión tenga mayor bienestar, donde la educación como indicador de la calidad desempeña un rol fundamental. Para Echeita (2006), se trata de aprender a vivir con la diferencia, identificar y remover barreras que no posibilitan el aprendizaje de los niños y las niñas y que están en riesgo de marginalización, exclusión, memorización y/o fracaso escolar, para lo cual se requiere de acciones conjuntas de todos los actores sociales.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), con el objeto de fortalecer la capacidad institucional para la atención a la diversidad, ha venido desarrollando alternativas que permitan educar con calidad y equidad, para lo cual ha puesto en marcha la Educación Inclusiva como una aproximación al conocimiento de las características y particularidades de los grupos, poblaciones diversas y vulnerables, que son atendidas en las instituciones educativas. El reto es fortalecer la capacidad institucional, de manera que brinde atención educativa para todos.

Desde el enfoque de Educación para Todos (EPT), se define la inclusión como el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes, logrando “para toda la población el derecho a una educación de calidad, preocupándose especialmente de aquellos que, por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de ser marginados” (UNESCO, 2008). El documento de la UNESCO (2005) dice que la educación inclusiva puede ser concebida “como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo”.

La inclusión significa atender con calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes. Para lograrlo se necesita contar con estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad. Concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores y unas estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación personalizada reflejada en el reconocimiento de estilos de aprendizaje y capacidades entre los estudiantes y, en consonancia, la oferta de diferentes alternativas de acceso al conocimiento y a la evaluación de las competencias, así como el asumir de manera natural, que los estudiantes van a alcanzar diferentes niveles de desarrollo de las mismas”. (MEN, 2010, pág. 8).

Marchesi (2007) considera que en términos de la práctica docente hay que incorporar dos dimensiones, que son: el ámbito emocional y el ámbito moral. El primero está referido a la estabilidad de las emociones, para evitar que se presenten sentimientos tales como la frustración, agotamiento u otras, mientras que

el segundo tiene que ver con la acción ética y moral de la educación con las nuevas generaciones y con el desarrollo de un país. La práctica educativa y los resultados de las investigaciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y el cerebro humano han puesto en manifiesto que cada persona, además de ser diferente, tiene gustos, preferencias, necesidades y aprendizajes particulares. Por lo tanto, no se puede entender un modelo homogéneo de enseñanza, es decir aplicar una misma metodología para todos, que pueda responder a las necesidades derivadas de estas diferencias. No todos tienen o pueden aprender lo mismo, en el mismo tiempo o espacio y de la misma manera.

Claramente se puede identificar que actualmente en Colombia el manejo del lenguaje y las estrategias han cambiado en términos de “dis”Capacidad. Muestra de ello es la creación de la Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad (RCUD), la cual se fundó en el año 2005 y tiene como fin “trabajar colaborativamente, aportar conocimientos y experiencias que contribuyan al proceso de inclusión de las personas con discapacidad en las instituciones de educación superior.

Metodología

Para hacer posible la caracterización de lo dicho y hecho a favor de la educación inclusiva a través de los relatos situados y las revisiones de lo planteado como ruta de navegación en la licenciatura en Pedagogía infantil se asumieron las siguientes orientaciones metodológicas.

| | |
|-----------|---------------------------|
| Paradigma | Histórico-Hermenéutico |
| Enfoque | Cualitativo |
| Tipo | Investigación descriptiva |
| Alcance | Interpretativo |

A través de la investigación de tipo descriptivo se busca analizar cómo es la formación profesional desde el enfoque de educación inclusiva en el programa de Licenciatura de Pedagogía Infantil de UNIMINUTO Virtual y a Distancia a través de la medición de algunos de sus atributos. la descripción de las características que identifican los diferentes elementos y componentes y, su interrelación; la atención a estudiantes con discapacidad, el perfil de los maestros que oferta al país, la corresponsabilidad administrativa y misional de la facultad, talento humano, plan de estudios y los principios y gestión curricular, buscando con esto identificar formas Elementos orientadores de la formación en la licenciatura en el marco del reconocimiento a las diferentes capacidades humanas de la escuela.

La recolección de la información se realizó a través entrevistas tipo taller investigativo con docentes y estudiantes, usando como técnica de control la aleatorización de acuerdo a lo estipulado en los criterios de inclusión establecidos, taller participativo con estudiantes y maestros; y revisión documental de los microcurrículos de las clases seleccionadas en los criterios de inclusión de actores, utilizando el muestreo para la recolección la cual fue sometida a un proceso de codificación, tabulación y análisis

Se adelantaron las siguientes fases que permitieron la consecución de los objetivos

1. Diseño de instrumentos, diseño de talleres grupales, rastreo de microcurrículos para revisión documental
2. Aplicación de instrumentos, revisión documental, contacto con docentes y estudiantes, ejecución de talleres grupales
3. Procesamiento y análisis de la información
4. Publicación y socialización de los resultados de investigación

Participantes

La muestra fue conformada tras un proceso de selección intencional de los participantes, desde la estrategia de bola de nieve (Gutiérrez & Delgado, 1999) Conforme a los propósitos establecidos en la investigación de acuerdo al rol desempeñado en el programa los fueron docentes tutores de asignaturas en las que fueron identificados contenidos referentes a la preparación profesional docente para la educación inclusiva, así como los tutores que al momento de la participación hubieran acompañado las prácticas pedagógicas en temas de inclusión. Por su parte la participación de los estudiantes fue priorizada en el grupo de personas que ya hubieran tenido experiencias en la práctica pedagógica, esto limitó el grupo a las estudiantes de 7, 8 y 9 semestre, con el propósito de contar con relatos y aportes fundados en la experiencia acumulada durante la formación en la licenciatura. Una parte importante de la recolección de discursos y prácticas se vivió con la participación de egresadas de la licenciatura, quienes a través del ejercicio vivo en lo profesional aportaron al proceso, las reflexiones en términos de lo esperado por el sector productivo real, en términos de sus capacidades de enseñanza, esas que a su vez debieron ser adquiridas durante el curso de su paso por la licenciatura.

En total participaron 9 docentes de la licenciatura, 42 estudiantes activas del programa que cumplieron con los criterios de selección muestral y 9 egresadas de la licenciatura, estos actores hicieron parte de la investigación en la aplicación de las entrevistas grupales tipo taller investigativo.

Técnicas e instrumentos

Para lograr adentrarnos en los discursos y las prácticas en torno a la formación profesional recibida para el abordaje educativo de estudiantes con “dis” Capacidad fueron aplicados 2 entrevistas grupales tipo taller investigativo, una dirigida a docentes y otra a estudiantes y egresados, esta técnica fue utilizada pues taller investigativo permite abordar una problemática de carácter social, de manera que cede a una acción participativa, en aras de encontrar solución o progreso de esa situación, en ese orden de ideas, como lo afirma Quintana y Montgomery (2006) “El taller es tanto una técnica de recolección de información, como de análisis y de planeación. La operatividad y eficacia de esta técnica requiere un alto compromiso de los actores”. (2006. p 26) el taller como dispositivo de investigación (Ghiso, 1999) implica entonces la posibilidad de contar con elementos interactivos entre el saber y la subjetividad de los participantes y así encontrar formulaciones de transformación desde los mismos actores.

Para la aplicación de los talleres se puntualizaron en el caso de estudiantes, egresadas y tutores los siguientes criterios de selección muestral

- Fueran estudiantes matriculadas y activas en el sistema de 7, 8 o 9 semestre.
- Principalmente personas caracterizadas por tener dinámicas de participación activa.
- Personas destacadas por sus iniciativas propositivas en construcciones grupales.
- Si se diera el caso que la persona escogida fuese estudiante homologante, para ser ubicada se tomará como referencia el semestre, en el que haya matriculado la mayoría de las asignaturas del periodo lectivo.
- En el caso de tutores que hubieran tenido experiencia acompañando prácticas pedagógicas o asignaturas del plan de estudio que desarrollaran temas de diversidad y educación inclusiva.
- En el caso de las egresadas que se hubieran graduado en los últimos 4 años y que se hubieran empleado como docentes titulares durante ese periodo.

Principalmente el propósito de los talleres fue Indagar los discursos y prácticas de estudiantes del programa frente a la formación profesional para la atención educativa a personas con discapacidad, desde relatos provocados durante los 40 minutos que duró la metodología de la técnica a continuación detallada

1. Presentación de los investigadores que dirigen el taller.
2. Socialización del proyecto y sus objetivos.
3. Preparación: Ejercicio compartido de reflexión frente a la covisualidad desde (Gómez, 2014) y las miradas coestructurantes¹ para la investigación.
4. Diligenciamiento del consentimiento informado
5. Contextualización del ejercicio: El taller contó con cuatro escenarios de pensamiento, entendidos como espacios de reflexión individual/grupal frente a una temática sugerente acorde al tema de la investigación, a su vez cada escenario fue apoyado con un recurso visual tipo poster, desde el cual se esperaba desencadenar diálogos y construcciones.
6. Cada escenario contó con una ficha para realizar la recolección escrita de la información, en esta aparecía la pregunta tipo y las sub preguntas que desencadenaron las construcciones y un espacio para los manuscritos.
7. Las respuestas emergentes en el taller también fueron grabadas en video, para dar espacio a discursos orales que complementen la lengua escrita de los participantes, si bien no se hicieron ejercicios de transcripción lo que se proyecta es complementar la información manuscrita aportada.

1 Para este ejercicio se plantea desarrollar una dinámica de participación individual y grupal, basada en la covisualidad como "un mirarse a través del pensamiento" sin los ojos biológicos y las imágenes desde estos, ello implica que los discursos son observados en compañía y covisualizados desde las preguntas y la participación de cada integrante. La covisualidad implica entonces compartir discursos, saberes y prácticas para conocerse desde sí mismos y desde los discursos de los demás.

8. Los escenarios de pensamiento serán descritos a profundidad a continuación, cada uno acompañado de la imagen correspondiente con la ficha y el o los afiches de cada para cada momento.

Los siguientes fueron los momentos diseñados para el taller investigativo, se detallan los contenidos y los materiales gráficos diseñados para el ejercicio

Momento 1. Pensando lo que pensamos

Escenario que evocó diálogos frente a la pregunta tipo ¿Cómo entiendo la discapacidad? y las subpreguntas ¿Qué es la discapacidad? ¿Qué es lo que se sabe sobre la discapacidad? Y ¿Quiénes tienen discapacidad? Se pretendía con ello no enfocar el ejercicio a una prueba de conocimientos o a la búsqueda de definiciones conceptuales. Sino tomar como punto de partida imaginarios y experiencias vividas de los participantes, para motivar un encuentro dialógico que develara las posturas discursivas sobre la discapacidad en clave de la pedagogía infantil.

Recurso visual del momento 1 (poster)



Imagen 1. Recurso visual para pensando lo que pensamos

Momento 2. Pensando en lo que hacemos

Desde este escenario de pensamiento se buscó realizar diálogos relacionados con las prácticas² y los discursos que emergieron como consecuencia de la pregunta tipo ¿Te sientes preparada para asumir estos retos en el aula? y las subpreguntas ¿leer una tarea así? ¿una exposición así? ¿enseñar a personas con

² entendidas desde una óptica proyectiva de acuerdo a las experiencias de formación y los discursos que de estas emerjan para dar sentido a las imágenes que serán presentadas, el sentido de la pregunta se resuelve pensando a futuro.


diversas capacidades? ¿apoyar sus capacidades? Cada una de estas subpreguntas aparece en el afiche acompañada de una imagen que refuerza el cuestionamiento así:

Recurso visual del momento 2 (poster)


Discursos y prácticas de profesores y estudiantes del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de UNIMINUTO UVD frente a la preparación profesional para la atención educativa a personas con "dis"Capacidad.



¿Te sientes preparada (o) para asumir estos retos como estos en el aula?




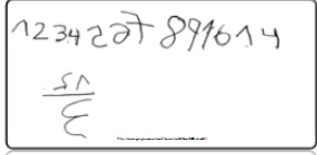
¿Comprender una exposición así?



¿Leer una tarea así?

¿Apoyar otras capacidades?





¿Enseñar a personas con diversas capacidades?

Pensando lo que hacemos

Imagen 2. Recurso visual para pensando lo que hacemos

Momento 3. Pensando en lo que aprendimos

Entendiendo el relato como documento histórico, en este punto los participantes se vieron convidados a pensar lo aprendido hasta el momento en sus carreras, precisamente la priorización en los últimos niveles tuvo como propósito lograr diálogos que a la luz del taller, abrieran escenarios de proposición y debate directo desde los participantes.

Así las cosas el ejercicio se desencadenó desde los dos recursos visuales que contenían, las asignaturas, objetivos de formación y contenidos, que luego de la revisión documental adelantada para la investigación, fueron decantadas y seleccionadas³, por ser escenarios de formación profesional que directamente hacían explícitos aportes al perfil docente para la atención educativa a personas con discapacidad. Para este caso y con el ánimo de contrastar los discursos y las prácticas de formación en las que se vieron enmarcados sus procesos educativos, la pregunta tipo fue ¿esto hace o hizo parte de las practicas de formación profesional que recibiste?

³ Proceso adelantado tras una revisión y valoración a profundidad de las asignaturas de los componentes básico general, pedagógico profesional (área pedagógica, disciplinar e investigación) y profesional complementario; desde un análisis cualitativo a profundidad en clave de objetivos, metodologías, contenidos temáticos, fundamentos teóricos y competencias; que aportaran a la formación del perfil docente para el trabajo con personas con discapacidad. Dicho proceso también se alimentó de un ejercicio de valoración cuantitativa basado en rubricas de evaluación desde donde se establecieron criterios de puntuación para cada uno de los aspectos a revisar. La información de esos dos afiches corresponde al ejercicio de selección posterior al ejercicio documental de análisis y reflexión.

Recurso visual del momento 3 (poster)

Discursos y prácticas de profesores y estudiantes del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de UNIMINUTO UVD frente a la preparación profesional para la atención educativa a personas con "dis"Capacidad.



¿Esto hace o hizo parte de las practicas de formación profesional que recibiste?

| Asignatura | Semestre | Objetivos | Contenidos Temáticos |
|--|----------|---|--|
| COGNICIÓN Y DESARROLLO INFANTIL | Segundo | <ul style="list-style-type: none"> Definir los conceptos fundamentales del curso referidos al desarrollo humano en tanto ser multidimensional. Analizar los procesos cognoscitivos de los niños y niñas y sus particularidades a través de la elaboración de una propuesta pedagógica. | <ul style="list-style-type: none"> Diversidad en el desarrollo. La interacción de la herencia y el ambiente. Complicaciones en el nacimiento. Desarrollo Motor. El cuerpo en crecimiento. Desarrollo cognoscitivo y del lenguaje. Desarrollo intelectual. |
| PROYECCIÓN Y PARTICIPACIÓN COMUNITARIA | Tercero | <ul style="list-style-type: none"> Identificar la diversidad de concepciones frente a la visión de comunidad y de gestión comunitaria como aspectos centrales de las propuestas educativas dentro fuera del contexto escolar. | |
| DESARROLLO PSICOAFECTIVO | Cuarto | <ul style="list-style-type: none"> Presentar las principales características del desarrollo social, afectivo, emocional en la infancia con el fin de comprender y apoyar los procesos educativos desde la perspectiva del desarrollo humano y la integralidad del ser. Vincular las concepciones de infancia a la comprensión de los procesos de desarrollo social y emocional de los niños y las niñas. Promover el desarrollo de estrategias y herramientas pedagógicas y didácticas compatibles con el reconocimiento individual del ser y las características particulares de desarrollo psicoafectivo. | <ul style="list-style-type: none"> Definición del niño como sujeto social. Etapas del desarrollo psicosocial. El conocimiento de sí mismo. El desarrollo moral. El juego en el desarrollo psicoafectivo. |
| DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA | Cuarto | <ul style="list-style-type: none"> Dar a conocer herramientas didácticas y pedagógicas en el campo de la expresión artística de carácter plástico, a los estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil, las cuales les permita enriquecer y fortalecer sus prácticas pedagógicas, desde los diferentes contextos de expresión de los infantes a su cargo. | |
| DESARROLLO COGNITIVO Y COMUNICATIVO | Quinto | <ul style="list-style-type: none"> Comprender las relaciones entre el desarrollo humano, evolutivo e infantil a la luz de las principales teorías que sustentan y potencian los procesos de lenguaje y la cognición en la infancia. Conocer los aportes de las principales teorías del desarrollo cognitivo y su relación con el desarrollo de las funciones cognitivas en la infancia. Reconocer y relacionar los componentes del lenguaje con el desarrollo infantil. | <ul style="list-style-type: none"> Teorías y funciones cognitivas Desarrollo del lenguaje en la infancia Pensamiento y lenguaje |
| TEORÍAS Y DISEÑO CURRICULAR | Quinto | <ul style="list-style-type: none"> Analizar, evaluar y hacer propuestas curriculares integrales que sean viables y pertinentes al contexto, desde un enfoque colectivo, integral e innovador. | |
| CURRÍCULOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL | Sexto | <ul style="list-style-type: none"> Brindar a los estudiantes herramientas y conocimientos acerca de las formas y contenidos del aprendizaje, teniendo claro los objetivos en la planeación y aplicación de actividades estructuradas que favorezcan el desarrollo infantil integral de acuerdo al proceso de maduración y crecimiento según las etapas de desarrollo de los niños y niñas. Diseñar actividades dirigidas a los niños y niñas que involucren el juego y la lúdica como estrategias para aprender, crear, integrarse y divertirse. | <ul style="list-style-type: none"> Principios básicos: su relación con las correspondientes metodologías |



Pensando en lo que aprendimos

Imagen 3. Recurso visual para pensando lo que aprendimos

Recurso visual del momento 3 (poster)

| Asignatura | Semestre | Objetivo | Contenido Temático |
|--|----------|--|---|
| ELECTIVA LA LITERATURA INFANTIL EN LA PRIMERA INFANCIA | Sexto | <ul style="list-style-type: none"> Reconocer la Literatura infantil como el puente perfecto para favorecer las dimensiones del desarrollo del niño y las competencias básicas en la primera infancia. | <ul style="list-style-type: none"> Reconocer los fundamentos psicopedagógicos para la enseñanza de la literatura infantil. Reconocer los factores que inciden en la problemática de la enseñanza de la literatura infantil. |
| PRÁCTICA | Séptimo | <ul style="list-style-type: none"> Desarrollar en los y las estudiantes el rol del docente en Formación en el quehacer pedagógico asumiendo su práctica como una labor de observación, investigación, comprensión, ejecución y control de los aspectos más destacados de la función educativa a través de procesos reflexivos que impliquen confrontación y verificación de los principios y fundamentos pedagógicos. | |
| ELECTIVA PRÁCTICA DE 0 A 3 AÑOS | Octavo | <ul style="list-style-type: none"> Interpretar las normas legales y los lineamientos de la educación de la primera infancia con o sin discapacidad para aplicarlos en contextos diferentes y situaciones reales de tal forma que las adapten e innoven en las prácticas pedagógicas. | <ul style="list-style-type: none"> Aporte psicológicos a la educación infantil Modelo integrador de la educación infantil. |
| ELECTIVA PRÁCTICA DE 3 DE 5 A 7 AÑOS | Octavo | <ul style="list-style-type: none"> Analizar los lineamientos de la primera infancia para ser empleados en diferentes contextos y realizar actualizaciones en su quehacer como docentes. Reconocer la articulación de los referentes teóricos abordados en la carrera, para reconstruirlos mediante el ejercicio de la práctica educativa y según el contexto. | |
| PRAXIS ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD LINEA INCLUSIÓN Y DISCAPACIDAD | Noveno | <ul style="list-style-type: none"> Conceptualizar, identificar, diseñar y aplicar estrategias pedagógicas y didácticas que les permitan a las (los) docentes en formación de Pedagogía Infantil un acercamiento a poblaciones en condición de discapacidad para así dar respuesta a su proceso de formación en diversos niveles y contextos educativos. Analizar y vivenciar el contexto socio cultural y político a nivel Nacional e Internacional que permita la comprensión de la diversidad y el concepto de inclusión educativa a través de la práctica pedagógica. Aproximar a los y las pedagogos en formación acerca de los conceptos y características de grupos de poblaciones en condición de discapacidad desde su clasificación: sensorial, cognitiva, física y psicosocial. Revisar las diferencias e implicaciones conceptuales, legales y operativas del término de diversidad, integración, inclusión, aula inclusiva, adaptación curricular, apoyo y estrategias de enseñanza. Reconocer la inclusión educativa y la adaptación curricular con estrategias pedagógicas, material didáctico y equipos interdisciplinarios dentro de la formación pedagógica de grupos en condición de discapacidad y vulnerabilidad. | <ul style="list-style-type: none"> Diversidad y diferencias humanas Hacia las aulas inclusivas El concepto de discapacidad Discapacidad Discapacidad intelectual. Discapacidad motora Autismo Sustentaciones y concepto de inclusión |
| DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE | Decimo | <ul style="list-style-type: none"> Conceptualizar, identificar y reconocer las dificultades de aprendizaje y los trastornos generalizados del desarrollo desde el punto de vista pedagógico, con el fin de abordarse con estrategias que resulten coherentes y significativas para docentes y estudiantes. | <ul style="list-style-type: none"> Desarrollo Afectivo Social. Condiciones que identifican a niños de alto riesgo Antes de la Práctica en los Centros de Educación Signos de alarma en la escuela infantil- Retraso psicomotor Trastorno por déficit de atención con hiperactividad Problemas de atención. Niños con dificultades perceptivas periféricas |



Pensando en lo que aprendimos

Imagen 4. Recurso visual para pensando lo que aprendimos

Momento 4. Pensando en lo que soñamos

Un último escenario de pensamiento que se sustentó en un momento para que los participantes propusieran desde sus propios discursos y prácticas de formación en clave de la preparación profesional para la atención educativa a personas con discapacidad, expectativas, sueños y proyecciones; centradas en la pregunta ¿Habría de cambiar algo? junto a cuestionamientos como ¿Y tu perfil docente? ¿Cuáles son tus intereses de formación?

Recurso visual del momento 4 (poster)



Imagen 5. Recurso visual para pensando lo que soñamos

Para el desarrollo de los talleres investigativos se adelantó un diseño de ambiente que permitiera pasar por estaciones de manera consecutiva en grupos pequeños pues con la ayuda de estudiantes colaboradoras del proceso se establecieron estaciones por cada uno de los momentos diseñados de la siguiente manera

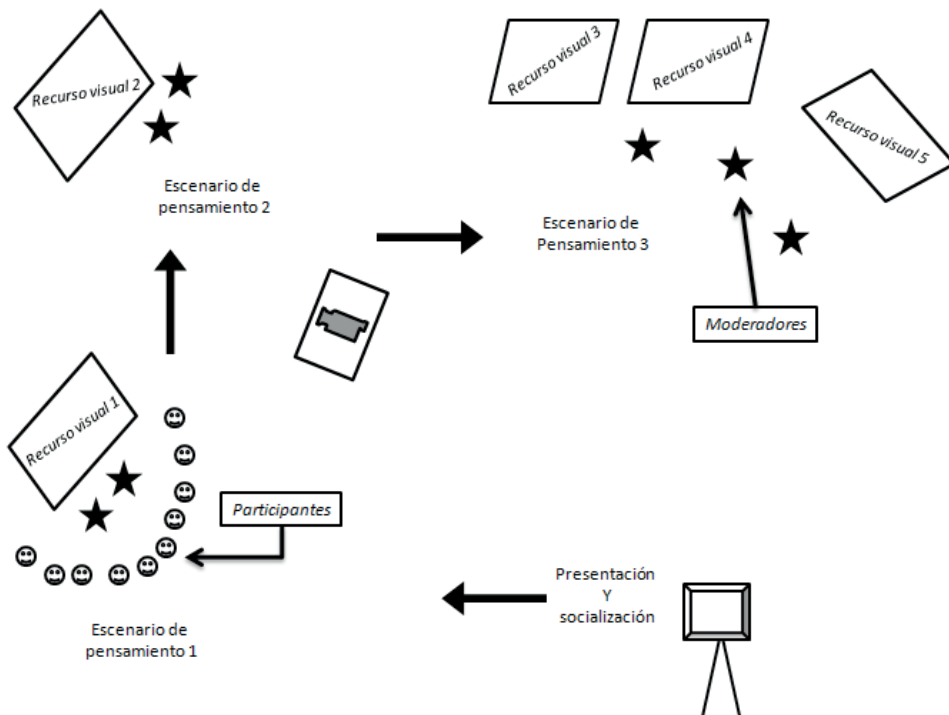


Imagen 5. Esquema de organización de talleres investigativos

Revisión documental

Se revisaron todos los microcurrículos que componen el plan de estudios de la licenciatura con el fin de recoger en fichas de lectura la información que permitiera identificar los contenidos y en términos de los discursos y las prácticas, pero esta vez en lo escrito, dicho rastreo se realizó teniendo en cuenta los siguientes tópicos de interés

Objetivos

En esta categoría se establecieron los hallazgos relacionados con los objetivos, estructurados dentro de las mallas curriculares y los diferentes microcurrículos programáticos de la Licenciatura en Pedagogía Infantil virtual y a distancia, que tengan un enfoque hacia la diversidad humana y más puntualmente con la discapacidad.

Competencias

En esta categoría se evidencian los hallazgos que puntalicen en aportes a la formación profesional de las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía infantil virtual y a distancia con un enfoque cognitivo, axiológico, praxiológico y didáctico.

Fundamentos teóricos

En esta categoría se relacionan los hallazgos enfocados a la suficiencia y pertinencia conceptual y teórica, con referencia a las diversas capacidades humanas, estructuradas dentro de los micro currículos constituidos para la licenciatura en pedagogía infantil virtual y a distancia.

Metodología

En esta categoría encontramos hallazgos que permiten observar actividades, que promueven el interés hacia la investigación y la reflexión, de su rol como docente en formación frente a la diversidad humana.

Contenidos

En esta categoría se encontrarán los hallazgos que tengan que ver con los contenidos temáticos y programáticos que refieren al trabajo con la diversidad humana y más específicamente con la discapacidad desde el que hacer docente.

En cuanto a los criterios para la selección documental se tomó en cuenta que estos solo fueran micro currículos pertenecientes a la licenciatura en pedagogía infantil virtual y a distancia de UNIMINUTO UVD; que se trataran de contenidos programáticos vistos por las estudiantes que harán parte del estudio, es decir de la misma versión del plan de estudio revisado; que correspondan a la última de las versiones y la más actualizada de ella otorgada por la facultad de educación de la universidad y que fueran micro currículos aplicados y vividos en la vigencia de los últimos tres años.

Para la revisión de los documentos se construyeron rubricas de valoración para cada uno de los criterios de búsqueda con el fin de generar una calificación objetiva en cuanto a los criterios aplicados a cada documento revisado, así las cosas las rubricas orientadoras fueron aplicadas atendiendo puntualmente a los requerimientos solicitados por el instrumento, dichas rubricas fueron sometidas a validación de pertinencia de contenido por dos pares internos de la licenciatura quienes con sus criterios colaboraron para lograr ítems de evaluación fiables, las rúbricas por cada criterio diseñadas con el fin de la aplicación de la técnica fueron las siguientes.

Rubrica de valoración documental para objetivos

| Criterio | Puntaje |
|--|---------|
| No se evidencian objetivos en el curso | 1 |
| Ningún objetivo contempla el abordaje de la diversidad humana en el marco de la temática del curso | 2 |
| Dentro de los objetivos se contempla el abordaje de la diversidad humana sin embargo no son claros los propósitos de formación al respecto | 3 |
| Dentro de los objetivos se contempla el abordaje de la diversidad humana en el marco de la temática del curso. | 4 |

Rubrica de valoración documental para metodología

| Criterio | Puntaje |
|---|---------|
| En la metodología del curso no se observan actividades planteadas, dirigidas a la formación docente en atención a las diferentes capacidades humanas. | 1 |
| En la metodología del curso se privilegia la formación conceptual de los estudiantes en formación, pero no se evidencian actividades en donde los estudiantes propongan o reflexionen frente al tema de las diferentes capacidades humanas. | 2 |
| La metodología del curso plantea actividades que privilegian la conceptualización, fomentan la reflexión y el hacer de los estudiantes en formación de forma superficial sobre el tema de las diferentes capacidades humanas. | 3 |
| La metodología del curso plantea actividades dirigidas a promover la investigación, reflexión y propuestas de las estudiantes en formación que fortalezcan su rol docente frente a las diferentes capacidades humanas. | 4 |

Rubrica de valoración documental para contenidos

| Criterio | Puntaje |
|--|---------|
| En el curso no hay contenidos temáticos. | 1 |
| Los contenidos temáticos que aparecen plasmados en la materia no aportan a la formación profesional | 2 |
| Los contenidos temáticos que aparecen plasmados en la materia, muestran superficialmente un aporte a la formación profesional. | 3 |
| Los contenidos temáticos que aparecen plasmados en la materia son suficientes para la formación profesional. | 4 |

Rubrica de valoración documental para competencias

| Criterio | Puntaje |
|--|---------|
| El curso no presenta competencias que aporten a la formación de docentes. | 1 |
| El curso solo presenta competencias cognitivas que aporten a la formación de docentes | 2 |
| El curso presenta competencias sin embargo el aporte es únicamente cognitivo y axiológico a la formación de docentes. | 3 |
| El curso presenta competencias cognitivas, axiológicas, praxiológicas y didácticas que aportan a la formación de docentes. | 4 |

Rubrica de valoración documental para fundamentos teóricos

| Criterio | Puntaje |
|--|---------|
| El curso no evidencia Fundamentos Teóricos. | 1 |
| El marco teórico que presenta el curso no atiende referentes conceptuales, ni teóricos a cerca de las diversas capacidades humanas. | 2 |
| El marco teórico que presenta el curso atiende con poca suficiencia conceptual y teórica a cerca de las diversas capacidades humanas. | 3 |
| El fundamento teórico que presenta el curso atiende concretamente referentes conceptuales y teóricos acerca de las diversas capacidades humanas. | 4 |

Debido al gran número de documentos a revisar pues se incluyeron todas las asignaturas del programa se generó una codificación que permitiera el tratamiento de la información de manera más ágil y que además sirviera de recurso a la hora de presentar los resultados, así las cosas se les asignó un código a las asignaturas tomando como referencia el siguiente modelo que se constituido por componente-área-semestre-curso así.

Componentes pedagógicos declarados en el plan de estudio

B -Componente Básico

P -Componente profesional

Área del plan al que se suscribe la asignatura

Ap -Área pedagógica

Ad -Área disciplinar

Ai -Área de investigación

Número de semestre al que corresponde el curso

Iniciales del nombre del curso el que se hace referencia

Así entonces a modo de ejemplo para la asignatura Introducción a la Pedagogía el código asignado según el modelo asumido sería -PAd1IP- pues pertenece al componente profesional (P) al área disciplinar (Ad) en primer semestre (1) y las iniciales del nombre de la asignatura son (IP) con eso presente se realizó la codificación de las asignaturas como ejercicio anterior a la aplicación de las matrices de valoración documental, estableciendo los códigos de la siguiente manera

| Nombre del curso | Código |
|---|------------|
| Introducción a la pedagogía. | PAd1IP |
| fundamentos de pedagogía | BAp1FP |
| cognición y desarrollo infantil | BAp2CDI |
| seminario de infancia | PAd2SI |
| Teorías del desarrollo | PAp2TD |
| Escuela, comunicación y democracia | PAd3ECD |
| Fundamentos de investigación | PAi3FI |
| Proyección y Participación Comunitaria | PAd3PPC |
| Desarrollo psicoafectivo | PAd4DPS |
| Música y Primera Infancia | PAc4MPI |
| Modelos pedagógicos | BAp4MP |
| Desarrollo de la expresión Plástica | PAc4DEP |
| Desarrollo corporal | PAd5DC |
| Didáctica y evaluación | PAp5DE |
| Desarrollo cognitivo y comunicativo | PAd5DCC |
| Teorías y diseño curricular | BAp5TDC |
| Currículos de la educación inicial | PAd6CEI |
| Electiva, literatura infantil en la primera Infancia | PAp6ELIPI |
| Epistemología y métodos de la investigación | PAi6EMIN |
| Modelos pedagógicos en educación infantil | PAd6MPEI |
| Practica | PAc7P |
| Educación y tecnología | PAd7ET |
| Fundamentos y didáctica en la educación Infantil. | PAd7FDEI |
| Investigación educativa | PAi7IE |
| El pensamiento lógico matemático en el niño | PAc8PLMN |
| Políticas educativas | BAp8PE |
| Electiva pc práctica de 0 a 3 años | PAc8EP0-3A |
| Electiva pc práctica de 3 a 7 años | PAc8EP3-7A |
| Ambientes de aprendizaje | PAp8AA |
| Construcción y evaluación de proyectos sociales | PAd9CEPS |
| Gestión educativa | PAp9GE |
| Praxis: atención a la diversidad línea inclusión y discapacidad | PAc9PADLID |
| Electiva de investigación | PAi9EI |
| Dificultades de aprendizaje | PAc10DA |
| Proyectos pedagógicos | PAd10PP |

Cada una de las actividades obedecieron a la materialización del diseño metodológico de la investigación, todas las actividades se desarrollaron de acuerdo a lo previsto y sin ningún tipo de retraso en cronograma, los actores de mantuvieron fijos durante los 10 meses del proyecto, adicional a ello para cada actividad se diligenciaron los respectivos consentimientos informados con los actores y se siguieron los protocolos éticos del caso para cada una de las aplicaciones presupuestadas en la investigación

Hallazgos

Sobre los discursos y las prácticas de estudiantes y egresados

A continuación se presentan los principales hallazgos en relación con el taller investigativo y de acuerdo a los relatos más representativos para cada uno de los momentos, dicha elección fue realizada usando matrices de análisis que permitieron encontrar discursos comunes y descriptores que permitieran la agrupación, procesamiento y generalización de los mismos, así pues a continuación se presentan los principales relatos que logran recoger las respuestas comunes en cada uno de los escenarios de pensamiento diseñados para el taller.

| Escenario | Pregunta | Discurso |
|-----------|--|--|
| 1 | ¿Cómo entiendo la discapacidad? | <p>"La discapacidad es una capacidad diferente que cada uno tiene, que permite relacionarnos de una manera distinta en el contexto.</p> <p>"Decir discapacidad es marcar al otro por sus diferencias (bidireccional)"</p> <p>"La discapacidad la tiene la sociedad cuando no pueden ofrecer a las personas con limitaciones en general que participen de la misma, incluirla en las dinámicas sociales. La sociedad es la discapacitada."</p> <p>"Si existe la discapacidad (su hijo tiene parálisis cerebral).</p> <p>La discapacidad si existe cuando afecta sus funciones vitales, porque genera dependencia de otra persona. La discapacidad se da cuando hay dependencia de otra persona."</p> <p>"La discapacidad es la ausencia o limitación en las capacidades de una persona para desenvolverse adecuadamente en un entorno."</p> |
| 2 | ¿Te sientes preparada para asumir retos en el aula como: una exposición en lenguaje de señas, una tarea en braille o dislexia entre otros? | <p>"Si me enfrentara a un aula donde se necesitara braille o lenguaje de señas, no sabría qué hacer, porque no se lenguaje de señas, ni braille.</p> <p>Al no tener conocimiento de ello, podría hacer sentir mal al niño al no ser "normal" o que no tiene todas las capacidades.</p> <p>En otros casos aplicaría el uso del internet (como discalculia, dislexia o dificultades de aprendizaje) libros o consulta al docente.</p> <p>Nos faltan más herramientas y deben ser implementadas en toda la carreras, No solamente en las prácticas".</p> <p>"Me siento defraudada por parte de la universidad, ya que no cuenta con bases formativas para enfrentarse con chicos con alteraciones del desarrollo.</p> <p>En séptimo semestre solicité orientación a la docente sobre un caso y esta me respondió que ya tenía mi caso de 9° semestre y eso fue todo.</p> <p>Me parece terrible que hasta noveno semestre nos hablen de discapacidad cuando debería ser transversal desde el primer semestre de la licenciatura y bajarlo a la realidad de las aulas".</p> |

| Escenario | Pregunta | Discurso |
|-----------|---|---|
| 3 | ¿Si llegaron al aula los contenidos planeados en la malla curricular para el trabajo con la discapacidad? | <p>Los objetivos no se ven ni la mitad, y los contenidos temáticos no tienen nada que ver con lo que se resulta haciendo en la asignatura.</p> <p>En el papel (se encuentra estipulado el currículo) está muy claro, sí se da inclusión y discapacidad con acreditación y aprobación de toda la malla curricular, pero en la realidad algunas estudiantes nos encontramos en desventaja en comparación con las estudiantes que pertenecen al semillero.”</p> <p>“El compromiso del estudiante debe ir mucho más allá, debido a que ocho semanas son muy poco tiempo para ver todos los contenidos. Yo creo que no siempre depende de la universidad, si no que el estudiante debe investigar. Mirar hasta qué punto hay compromiso y evaluación personal.”</p> <p>“Que la discapacidad sea algo natural para los estudiantes dentro del currículo, que sea transversal a la carrera (reflexión)</p> <p>Es duro enfrentarse al aula con niños que no se sabe qué hacer.</p> <p>Sería bueno contar con un tutor que haga el acompañamiento en casos especiales y crear herramientas y estrategias entre todos.”</p> <p>Los temas en su mayoría si se han visto, pero considero que la universidad tiene dos inconvenientes:</p> <p>Los temas relevantes se relegan a los estudiantes mediante exposiciones, no es el maestro quien aclara los conceptos.</p> <p>Les asignan muy poco tiempo para hablar de discapacidad o alteraciones.</p> |
| 4 | ¿Qué soluciones o alternativas se pueden plantear para la Universidad? | <p>Que las electivas sean elegidas y no impuestas y con temáticas más prácticas como lengua de señas, algo que pueda ampliar conocimientos.</p> <p>La preparación a los casos especiales de discapacidad debería ser por fuera de la universidad y por parte del estudiante y estar preparada para el niño que llegue.</p> <p>Solicitar a la universidad modificar la malla curricular y donde la universidad genere espacios enriquecedores.</p> <p>Ser más exigentes los profesores hacia los estudiantes</p> <p>Educar y preparar a los maestros para que en sus clases tengan un enfoque hacia la discapacidad. Incluir la discapacidad como asignatura e incluir también un laboratorio de práctica, taller a personas que tienen discapacidad.</p> <p>Dar más importancia a la inclusión de la discapacidad y sensibilizar a todo el alumnado desde el primer semestre y llevarlas a la práctica para que los estudiantes no sean ajenos a la discapacidad.</p> <p>Desde nuestro que hacer seguir formándonos por fuera.</p> <p>Tuve la oportunidad de estudiar con Sandra (estudiante sorda de la universidad) y muchos profesores de la Universidad decían que ella no debería estudiar acá, debería estudiar en otro lado.</p> <p>Primero es con los maestros la formación y la forma de pensar y ética profesional.</p> <p>Mayor trabajo de campo en aulas no regulares. Para egresados crear espacios donde se reflexione sobre nuestra práctica docente e iniciativas de investigación acción, más semilleros más cursos.</p> <p>Que la universidad nos de herramientas para responder a la diversidad.</p> |

Sobre los discursos y prácticas de docentes

A continuación se presentan los deferentes hallazgos como producto de la interacción con los docentes que cumplieron los criterios de selección documental, se relacionan los principales posteriores al procesamiento en la correspondiente matriz de análisis para cada uno de los escenarios de pensamiento diseñados para el taller.

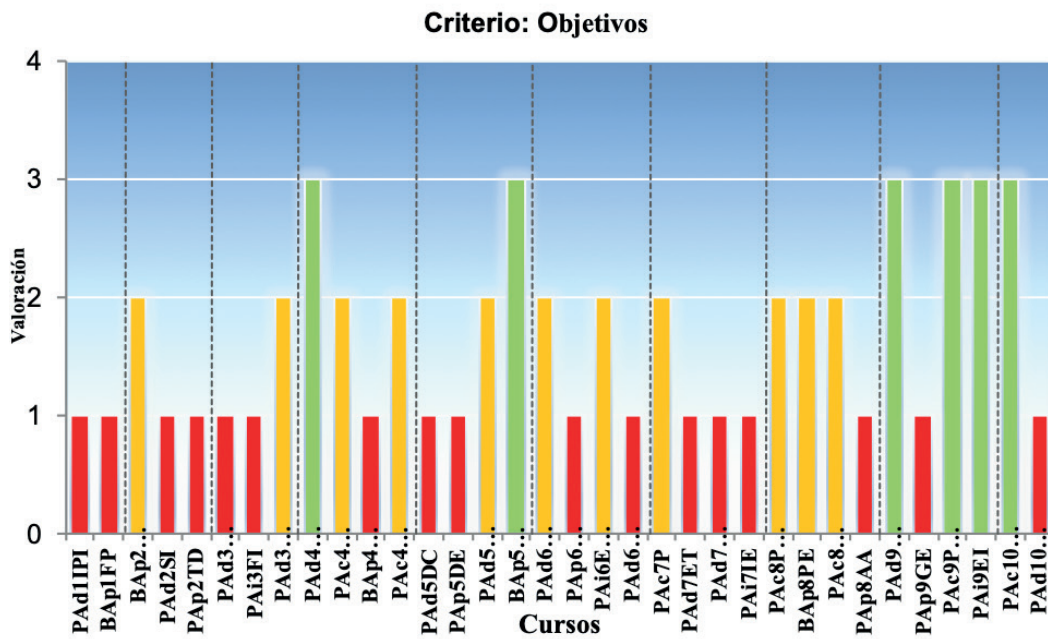
| Escenario | Pregunta | Discurso |
|-----------|--|---|
| 1 | ¿Cómo entiendo la discapacidad? | <p>Yo entiendo la discapacidad como el señalamiento a una persona</p> <p>La persona que no comprende que cada ser humano es único y especial</p> <p>Condición individual que se presenta en algunos individuos que afecta algunos sistemas sensoriales físicos o cognitivos.</p> <p>Es una condición y no una situación. La situación pasa.</p> <p>La discapacidad es algo permanente adaptable a las condiciones en que se desarrolla el individuo</p> <p>Condición física que presenta una persona en relación con su psicomotricidad. Es una condición que nos hace diferentes en relación a algo que no funciona bien en nuestro ser</p> |
| 2 | ¿Te sientes preparada para asumir retos en el aula como: una exposición en lenguaje de señas, una tarea en braille o dislexia entre otros? | <p>En realidad por parte mía (habla desde su perspectiva personal) No he generado ese proceso de reflexión, de conciencia, de que existen unas personas con otras capacidades, con otras habilidades y siempre se toman como homogéneo, lo que esta estandarizado, lo que dice que todos pueden tener un canal de comunicación generalizado, entonces No</p> <p>Mirándolo como estudiante, Yo hice la licenciatura, hice la especialización, hice la maestría y en ninguna de ellas vi nada que tuviera que ver con discapacidad y ahorita... ¿Cómo se llama...? Realmente No</p> <p>Inicialmente lo pensé en educación superior, en educación superior yo no he tenido estudiantes que estén en situaciones diversas como las que citan allí en la información. Sin embargo, me devuelvo y pienso en mi pregrado, yo soy licenciada en educación con énfasis en ciencias sociales y en ese momento que yo desarrollé mi pre grado se hablaba de todas las formas de comunicación, pero jamás me toco estas formas de comunicación, como el sistema braille o el lenguaje de señas, es decir es algo que nunca se tocó</p> <p>Pero realmente no soy formada en educación especial, pero siento que esto aumento una necesidad. Y hubo una experiencia interesante este año en primer semestre, era que en algunas asignaturas trabajar todo el tema de diversidad y de discapacidad, en teorías y currículos o currículos en educación inicial, hice una propuesta relacionada con sensibilización curricular</p> |
| 4 | ¿Qué soluciones o alternativas se pueden plantear para la Universidad? | <p>Que la universidad nos ayude a formarnos en esos temas</p> <p>Que la universidad piense bien cuando admite a estudiantes con discapacidad porque eso no es solo que entren y se sienten ¿y la calidad que?</p> <p>Sería muy importante que los programas de pregrado y posgrado tocan bien estos temas y no solo por encima, porque eso si hace mucha falta</p> <p>A todos los profes deberían capacitarnos en estos temas, no tienen por qué saberlo todo los maestros, pero la universidad si tiene responsabilidad en eso, si quiere practicas incluyentes toca que busque hacer incluyentes a los profesores</p> <p>Que nos enseñaran Braille y lengua de señas sería genial</p> |

Sobre los discursos documentales

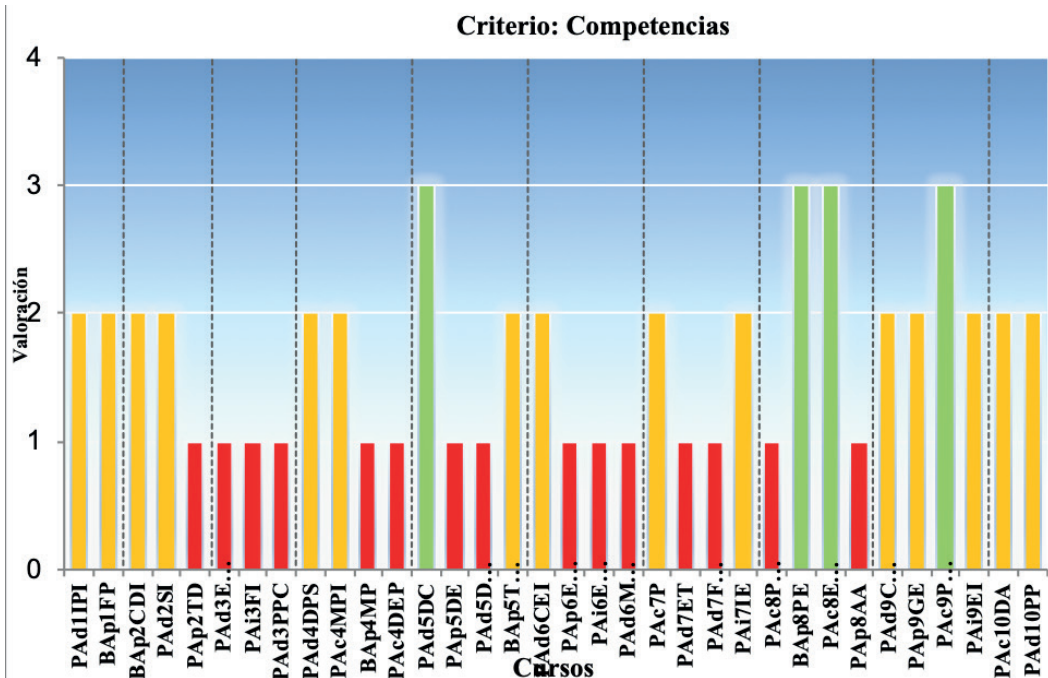
Si bien los discursos fueron principalmente consultados en los actores que directamente confluyen en el proceso de formación inclusiva de la licenciatura, los discursos documentales fueron muy importantes para lograr valorar el estado actual de los saberes de estudiantes y egresadas, pues los objetivos de formación, contenidos, metodología, marcos teóricos y competencias de formación no solo establecen una ruta para la cualificación del perfil docente sino que en sí mismos son el vivo reflejo del estado de avance de discapacidad en la formación. A continuación se presentan los puntajes que obtuvieron las asignaturas del plan de estudios conforme a la rúbrica de valoración documental aplicada para cada caso.

| Curso | Objetivos | Contenidos Temáticos | Metodología | Marco Teórico | Competencias | Total |
|------------|-----------|----------------------|-------------|---------------|--------------|-------|
| PAd1IP | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 7 |
| BAp1FP | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 6 |
| BAp2CDI | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 11 |
| PAd2SI | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 9 |
| PAp2TD | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 8 |
| PAd3ECD | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 6 |
| PAi3FI | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 6 |
| PAd3PPC | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 |
| PAd4DPS | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 11 |
| PAc4MPI | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 8 |
| BAp4MP | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| PAc4DEP | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 |
| PAd5DC | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 10 |
| PAp5DE | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| PAd5DCC | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 7 |
| BAp5TDC | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 | 8 |
| PAd6CEI | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 9 |
| PAp6ELIPI | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 6 |
| PAi6EMIN | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 9 |
| PAd6MPEI | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| PAc7P | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 10 |
| PAd7ET | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| PAd7FDEI | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 7 |
| PAi7IE | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 6 |
| PAc8PLMN | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 |
| BAp8PE | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 11 |
| PAc8EP0-3A | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 11 |
| PAc8EP3-7A | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| PAp8AA | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 9 |
| PAd9CEPS | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 6 |
| PAp9GE | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 | 8 |
| PAc9PADLID | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 14 |
| PAi9EI | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 14 |
| PAc10DA | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 8 |

Es importante subrayar que las 34 asignaturas del plan de estudio tan solo dos cuentan con puntajes que podrían indicar que existen temáticas acordes al abordaje de la discapacidad, el resto de los espacios académicos no cumplen los criterios mínimos acordes a los establecidos en las rubricas de valoración documental. Para mayor detalle de la revisión documental y de los resultados diferenciados por criterios se graficaron los puntajes, asignado colores tipo semáforo a los mismos, es decir en rojo los puntajes bajos, en amarillo los medios y en verde los puntajes altos, así entonces estos son los ejercicios de representación gráfica.

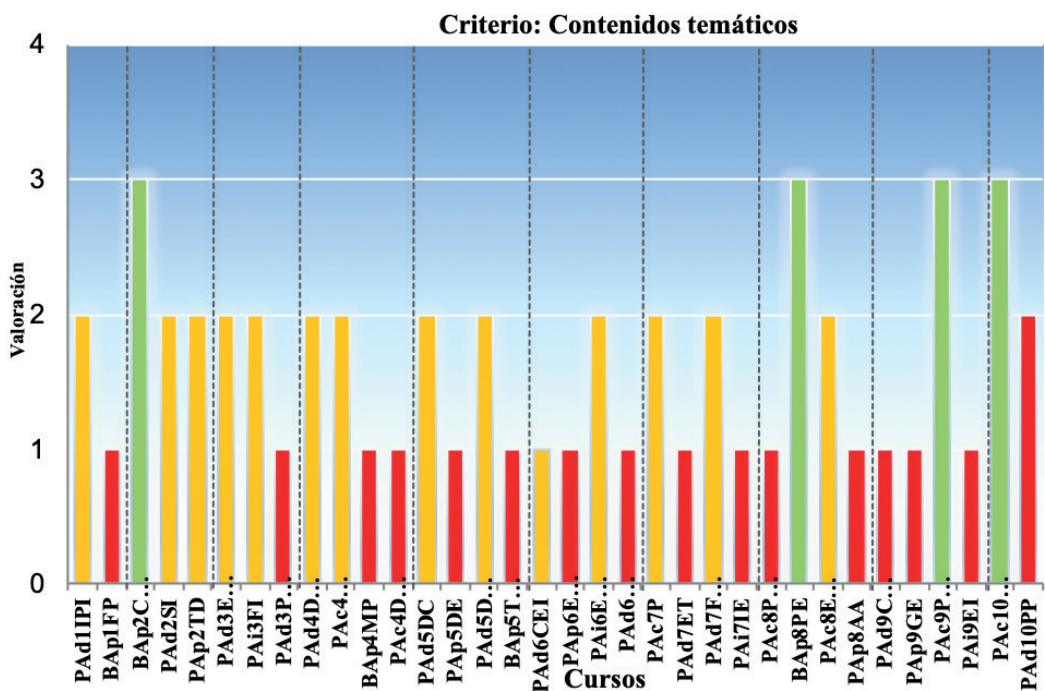


Estos resultados permiten analizar que muy pocos de los objetivos plantean dentro de sus características la diversidad humana, cabe mencionar que al inicio de los curso se hace referencia al tema, sin embargo la intervención no es continua al contrario es paulatina; solo al finalizar se establece una representación marcada de la temática, es necesario recalcar la alerta visible de modificación prioritaria a estos contenidos con el propósito de proporcionar una educación justa digna y de calidad para todos.



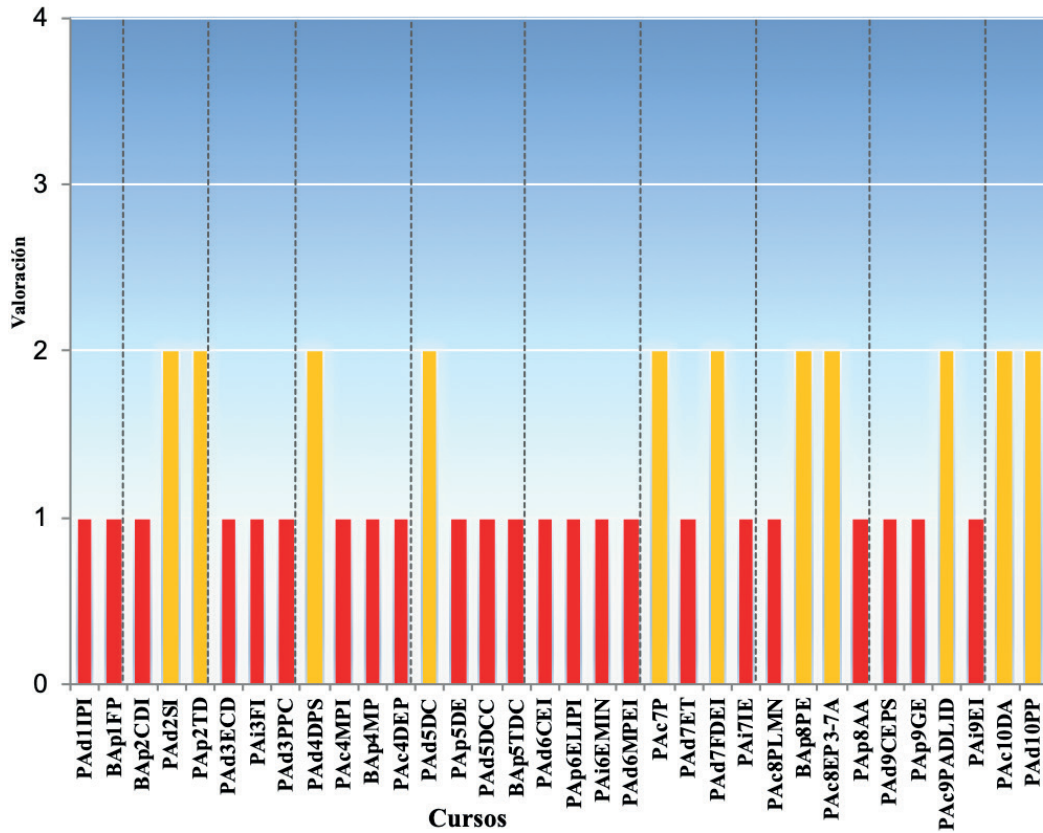
En relación a la observación se logra afirmar que las competencias cognitivas, axiológicas, praxiológicas y didácticas hacen repercusión en la mitad y la finalización de los cursos logrando así que sean muy pocos los aportes de las mismas en el proceso formativo, habría que decir también que es un estado de mediación es por esto que se esboza la alternativa de una mirada de transformación e implementación.

Un hallazgo importante corresponde a fundamentos y didáctica en la educación Infantil, es bastante sorprendente ver este curso en rojo teniendo en cuenta que los fundamentos son los principios básicos del conocimiento. También se evidencia una carencia bastante notable en (PAp8AA) Ambientes de aprendizaje que podría significar que necesita una modificación urgente.



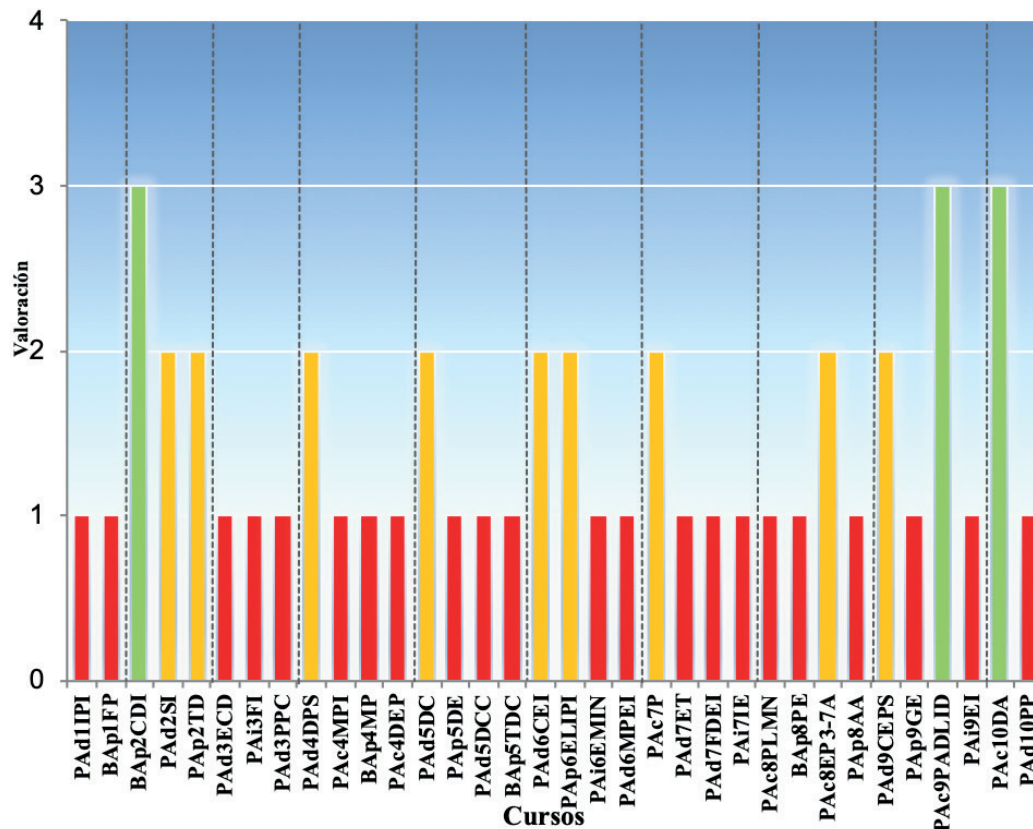
Los contenidos temáticos que aparecen plasmados en las asignaturas no aportan directamente o de manera indirecta a la formación profesional en temas *relacionados* con la discapacidad, así como se puede ver en la gráfica una signatura en segundo semestre y tres más en la ultima parte de la carrera son las únicas que abordan la temática, quedando un vacío temático importante de 2 a 8 semestre. Los contenidos temáticos que aparecen plasmados en la materia, muestran superficialmente un aporte a la formación profesional.

Criterio: Actividades - metodología



En los cursos la mayoría de estos privilegian la formación conceptual de los estudiantes en formación, y algunos de ellos fomentan la reflexión y el hacer de los estudiantes en formación pero ninguno de los cursos metodológicamente hablando está diseñado para la atención a la diversidad, ni en términos de la preparación profesional ni para la atención educativa a algún estudiante con discapacidad en la licenciatura, es importante evidenciar esta carencia en el discurso del programa pues aunque se proyecte la inclusión en contenidos, las metodologías que logran madurar las prácticas requieren de diseños metodológicos más abiertos a la diferencia.

criterio: Marco teórico



La gran mayoría de los cursos no atienden referentes conceptuales, ni teóricos que dirijan la formación a algún aspecto de la discapacidad, tan solo 3 asignaturas entre ellas una electiva, logran abordar algún tema relacionado con la atención educativa a otras capacidades, es importante resaltar que aunque existen dos espacios académicos que contemplan en sus contenidos cuestiones referentes a la discapacidad, el enfoque de estos espacios está centrado más en las prácticas clínicas y no en las estrategias didácticas y pedagógicas para el abordaje educativos de las poblaciones, es de resaltar que la asignatura que más requiere de contenidos es la práctica de noveno semestre, dedicada programáticamente a la diversidad y la inclusión, pero aunque esta contenga los elementos necesarios para un buen abordaje desde los discursos de los tutores se evidenció que muy pocos de ellos están preparados para guiar esta asignatura.



Únicamente con ánimo ilustrativo se presenta la siguiente síntesis gráfica que demuestra el porcentaje de espacios académicos que atienden los temas relacionados con la discapacidad, la inclusión y la diversidad, es importante poner sobre relieve que estos resultados en los discursos documentales son consonantes con los discursos vivos de los actores en la medida que demuestran poca suficiencia y capacidad didáctica para asumir la esta formación específica.

Caracterización de discursos y prácticas

Lo característico entre discursos y prácticas

Se expondrán al inicio las características generales encontradas entre los discursos y las prácticas y cómo estos relatan la realidad de la licenciatura de cara a la preparación profesional para la educación inclusiva, para posterior a ello, desarrollar un ejercicio de caracterización bajo la apuesta conceptual de la investigación.

Si bien ya se han esbozado algunas de las características de los discursos en fuentes documentales y en los relatos de los actores y todos ellos llevan a que se haga cada vez más evidente la necesidad de contar con un fortalecimiento al programa que implique no solo la toma de medidas curriculares en términos de modificaciones a los espacios académicos, sino también la cualificación de los actores que directamente se relacionan entre el saber y las competencias praxiológicas para lograr transformaciones en la materia. En este sentido la revisión documental evidenció que dentro del plan de estudios (malla curricular y microcurrículos) los temas de discapacidad dentro de la etapa formativa profesional solo se encuentran en los últimos semestres de la licenciatura en pedagogía infantil UVD, siendo de esta manera insuficientes

para la adquisición de herramientas que permiten la atención de forma integral la diversidad y discapacidad en el aula

Las practicas de formación profesional actualmente en la carrera solo se presentan a partir del 7 semestre y se mantienen hasta 9 semestre, esto implica que la formación en atención a la diversidad de capacidades humanas en la infancia es una practica limitada a unos espacios reducidos en el plan de estudios y esto hace que una de las características dela formación para la educación inclusiva en la licenciatura sea el inicio tardío y poco fundamentado. De acuerdo a las evidencias recolectadas en el taller investigativo los estudiantes manifiestan que : Los objetivos y contenidos temáticos no se relacionan con los conceptos reales que se ven en cada asignatura; en la malla curricular están estipulados pero en la realidad no todos los estudiantes tienen acceso a estas temáticas, ya que esto depende del grupo y del docente asignado; Ellos manifiestan

“Que la discapacidad sea algo natural para los estudiantes dentro del currículo, que sea transversal a la carrera. Es duro enfrentarse al aula con niños que no se sabe qué hacer”.

“Los temas relevantes se relegan a los estudiantes mediante exposiciones, no es el maestro quien aclara los conceptos. Les asignan muy poco tiempo para hablar de discapacidad o alteraciones”

Esto aunado a que algunos de los discursos docentes hacen ver que no tienen las competencias necesarias para trabajar en un aula con diversidad y que por el contrario es prioridad cumplir con un currículo y no atrasarse en los temas que se tienen que ver en cada asignatura. Así mismo los docentes son conscientes que no están preparados para tener un aula con diversidad, ya sea porque durante su pregrado no recibieron la capacitación necesaria o porque no creen importante estar preparados para la diversidad, en algunas respuestas se evidencio que no se sentían con las habilidades cuando respondían con frases como

“hay un perfil y hay unas habilidades propias de algunas personas para atender esas discapacidades”.

Hay otros docentes que por el contrario piensan que es prioridad buscar estrategias para involucrar a todos los niños que lleguen al aula y aprovechen los espacios de aprendizaje seguros que les garantice un proyecto de vida. Como lo menciona Crosso (2010) Garantizar la igualdad de oportunidades a la población con discapacidad mediante la supresión de todos los obstáculos determinados socialmente, ya sean físicos, económicos, sociales o psicológicos que excluyan o restrinjan su plena participación en la sociedad. Así pues una de las características más frecuentes que se lograron encontrar, hace referencia a personas que desean saber, personas que desean actuar, pero así mismo personas que hasta ahora inician a preguntarse las rutas para lograrlo.

Para hacer alusión a lo que caracteriza los discursos documentales de los microcurrículos cabe anotar y subrayar que los contenidos programáticos explícitos en los planes de estudios no son suficientes para aportar a la formación profesional necesaria en la atención a la discapacidad, por lo tanto se evidencia

debilidades en la formación para la diversidad, siendo que esta es un tema complejo que requiere de preparación disciplinar, pedagógica y didáctica que no basta en muchas ocasiones con clases de 16 semanas y que en forma simultánea se realiza la práctica profesional con este tipo de población. A días presentes son insuficientes las herramientas que la universidad ofrece en su currículo y microcurrículo en cuanto a discapacidad se refiere y diversidad en el aula, que aporten a la adquisición de habilidades en la atención de las diversas capacidades humanas.

Los referentes teóricos hacen referencia a precursores que manejan caracterizaciones fijas que no tienen en cuenta a la diversidad, por lo cual se estandariza el desarrollo del niño dentro de los parámetros de la norma. La teoría que se propone en los microcurrículos no aportan a la formación profesional docente, que de forma simultánea afectan en la praxis profesional de manera que la formación docente es incompleta ya que es sustentada en los estereotipos programáticos.

Una apuesta conceptual de caracterización

Se construyó de la mano con las personas colaboradoras del proceso un ejercicio conceptual que buscó encontrar posibles agrupaciones de sentido para la caracterización de los discursos y las prácticas, en esas coconstrucciones emergieron las miradas que serán expuestas a continuación, más allá de ser entendidas como ejercicios visuales, se hace alusión a los ejercicios de pensamiento que permiten ver o entender al otro desde múltiples perspectivas, para desde allí fundar relaciones de encuentro y reconocimiento, así entonces se propusieron las siguientes apuestas conceptuales que buscaron tener una categoría que agrupara los diferentes discursos y prácticas en su amplia diversidad.

Mirada de Supresión

Esta mirada está fundamentada en el Modelo Tradicional de Puig de la Bellacasa, (1990) el cual es relacionado a una visión animista clásica, en la que se cree que el origen de la discapacidad es a causa de un castigo divino o una intervención del maligno y el Modelo de Prescindencia (submodelo Eugénico) de Palacios (2008) en el que se decide prescindir de la vida del otro a través de políticas eugenésicas ya que "no merece ser vivida". Esta mirada plantea que el sujeto con discapacidad tiene una vida no válida o poco significativa para ser vivida.

Mirada Compasivo Asistencialista

Esta mirada se fundamenta bajo el modelo de exclusión aniquiladora de Casado (1991) en el que el otro era privado de su libertad y ocultado en el hogar o asilo debido a su discapacidad, y el submodelo de marginación propuesto por Palacios (2008) en el que el otro es subestimado y considerado como objeto de compasión. Es un territorio en el que se acepta la discapacidad; sin embargo, provee una mirada de lástima y compasión, lo cual evita reconocer al ser en su humanidad, es decir no reconoce al otro en toda su dimensión, evitando así llegar a la concienciación de la discapacidad, por ende los familiares y/o cuidadores evitan el contacto social de la persona y su entorno.

Mirada Normalizadora

Mirada que se fundamenta en el modelo rehabilitador propuesto por Palacios (2008) que menciona que se busca la recuperación o normalización del otro a fin de que entre en la norma. El modelo de Rehabilitación de Puig (1990) en el que es destacada la rehabilitación médico profesional en aras de curar al otro, el modelo de Accesibilidad de Casado (1991) con base a la normalización, con la que se pretende que el otro tenga una vida parecida a la de los demás y al igual que del mismo autor el modelo atención especializada y tecnificada en el que se menciona que el otro está al cuidado de un profesional quien pretende mejorar la discapacidad.

Mirada Emancipadora

Esta mirada está sustentada desde el modelo social propuesto por Palacios (2008) con el que se plantea la supresión de barreras que propicien la discapacidad y se busca que el otro tome el control de su propia vida y el modelo de Autonomía personal propuesto por Puig (1990) con el que se busca que la persona con discapacidad logre una vida independiente. Articulando a Hahn (1988) cuando menciona que la discapacidad surge del “ fracaso de un entorno social estructurado a la hora de ajustarse a las necesidades y las aspiraciones de los ciudadanos con carencias, más que de la incapacidad de los individuos discapacitados para adaptarse a las exigencias de la sociedad” (p.149).La emancipación permite que la persona con discapacidad se libere de todo yugo enajenador y pueda ser agente de su vida como actor social.

Con esa apuesta conceptual explícita se logró caracterizar los discursos y las prácticas, analizando la vinculación de los hallazgos, con los dominios conceptuales de la miradas propuestas, por esta razón a continuación serán expuestos los hallazgos más significativos y a líneas siguientes la caracterización del mismo acorde a la apuesta conceptual asumida.

¿Qué dicen y hacen los estudiantes y egresados?

¿Cómo entiendo la discapacidad?

“La discapacidad es la ausencia o limitación en las capacidades de una persona para desenvolverse adecuadamente en un entorno.”

Este hallazgo corresponde a una Mirada normalizadora: Al mencionar que “ la persona debe desenvolverse adecuadamente en un entorno” se infiere como lo menciona Casado (1991) en el modelo de Accesibilidad con base a la normalización, con la que se pretende que el otro tenga una vida parecida a la de los demás.

“La discapacidad la tiene la sociedad cuando no pueden ofrecer a las personas con limitaciones en general que participen de la misma, incluirla en las dinámicas sociales. La sociedad es la discapacitada.”

Este hallazgo corresponde a una Mirada Emancipadora: La discapacidad surge del fracaso de un entorno social estructurado a la hora de ajustarse a las necesidades y las aspiraciones de los ciudadanos con carencias, más que de la incapacidad de los individuos discapacitados para adaptarse a las exigencias de la sociedad (Hahn, 1988, p. 149).

¿Te sientes preparada(o) para asumir retos en el aula como: una exposición en lenguaje de señas, una tarea en braille o dislexia entre otros.?

“Si me enfrentara a un aula donde se necesitara braille o lenguaje de señas, no sabría qué hacer, porque no se lenguaje de señas, ni braille. Al no tener conocimiento de ello, podría hacer sentir mal al niño al no ser “normal” o que no tiene todas las capacidades”

“En otros casos aplicaría el uso del internet (como discalculia, dislexia o dificultades de aprendizaje) libros o consulta al docente. Nos faltan más herramientas y deben ser implementadas en toda la carreras, No solamente en las prácticas”.

Estas respuestas corresponden a una Mirada supresora, ya que en la educación actual, es muy común que el docente identifique procesos disímiles dentro del aula de clases, lo que genera poco interés en solventarlos de manera que prefiera desaparecer (omitir, evitar) al otro de su realidad inmediata, estableciendo y argumentando discursos o posturas tales como-No estoy preparado-llévalo a otra aula-no me puedo atrasar en los temas-tengo más estudiantes o requiere intervención de un especialista, de la misma manera se identifican prácticas dentro del contexto escolar en las que se suprime al otro, cuando el docente lo excluye de la clase (lo suprime), realiza las mismas actividades y trabajos para todos los estudiantes, menciona que el otro solo puede estar por un periodo de tiempo dentro de la institución y no la jornada completa, considera que la institución educativa no es el lugar “adecuado” para que se forme.

“Me siento defraudada por parte de la universidad, ya que no cuenta con bases formativas para enfrentarse con chicos con alteraciones del desarrollo. Es duro enfrentarse a ellos (alteración del desarrollo motor) ya que no se tienen herramientas que aplicar para que ellos avancen, ¿cómo lo incluyo en el grupo para no dejarlo solo? Al no sentirse preparada al tener un grupo de 22 niños y uno con autismo. En séptimo semestre solicité orientación a la docente sobre un caso y esta me respondió que ya tenía mi caso de 9° semestre y eso fue todo. Me parece terrible que hasta noveno semestre nos hablen de discapacidad cuando debería ser transversal desde el primer semestre de la licenciatura y bajarlo a la realidad de las aulas”.

Esta respuesta corresponde a una Mirada supresora: Al expresar desde el inicio que tenía un grupo de 22 niños y uno con autismo, lo está suprimiendo. Si visualizamos el contexto educativo la mirada supresora se podría evidenciar cuando se discrimina al otro por su discapacidad, ya que no es valorado ni tenido en cuenta. Ella desde su discurso establece y argumenta no estar preparada por ello lo omite y suprime.

Teniendo en cuenta los discursos de las estudiantes y desde el desconocimiento de las realidades en el aula que ellas plantean podemos encontrar en la mayoría miradas son supresoras y un porcentaje igual entre la mirada normalizadora y mirada asistencialista y un mínimo índice de estudiantes que pueden generar una migración epistémica hacia la mirada emancipadora. La ausencia de contenidos programáticos explícitos en los planes de estudio significan también ausencia de información y por lo tanto debilidades en la formación para la diversidad, siendo que esta requiere de una preparación donde requiere de dis-

ciplinar, pedagógica, didáctica y que no basta con clases de 16 semanas, en las que al mismo tiempo se hacen practica profesional con este tipo de poblaciones.

¿Qué dicen los Docentes?

¿Cómo entiendo la discapacidad?

“Como una condición individual que se presenta en algunos individuos que afecta algunos sistemas sensoriales físicos o cognitivos”

“Es una condición y no una situación. La situación pasa. La discapacidad es algo permanente adaptable a las condiciones en que se desarrolla el individuo. Es la imposibilidad que tiene una persona para desenvolverse en algo”

¿Quiénes tienen discapacidad?

“Tienen discapacidad los individuos con trastornos de nacimiento o adquiridos”

Fácilmente esos discursos y las prácticas que de allí pueden emerger se caracterizan en una mirada supresora pues dentro de esta se comprende la discapacidad como una realidad alejada de ella no se ve inmersa en esta realidad, ella simplemente define el término mas no comprende realmente la amplitud de la diversidad. Podrían existir prácticas supresoras como lo menciona Juárez, Comboni y Garnique (2010) *“En la práctica, se trataba de una segregación de lo “anormal”, de lo diferente.*

“Es una condición física que presenta una persona en relación con su psicomotricidad. Es una condición que nos hace diferentes en relación a algo que no funciona bien en nuestro ser”

Corresponde con una mirada normalizadora cuando se menciona que las diferencias se relacionan con algo que no funciona bien se está estandarizando y normalizando el funcionamiento del ser, tipificando o ajustándolo a la norma. Esta mirada se apoya en el modelo de Accesibilidad de Casado (1991) con base a la normalización, con la que se pretende que el otro tenga una vida parecida a la de los demás.

¿Te sientes preparada(o) para asumir retos en el aula como: una exposición en lenguaje de señas, una tarea en braille o dislexia entre otros?

“En términos generales puedo expresar que no”.

“En realidad por parte mía (habla desde su perspectiva personal) No he generado ese proceso de reflexión, de conciencia, de que existen unas personas con otras capacidades, con otras habilidades y siempre se toman como homogéneo, lo que esta estandarizado, lo que dice que todos pueden tener un canal de comunicación generalizado, entonces No, la verdad no estaría preparado para realizar o entender una exposición de esa, manera”

¿Leer una tarea así? Yo creo que a mí y he visto que a muchas personas nos cuesta leer y si no sabemos leer o no sé leer en un contexto como es el universal. Yo veo todos esos copitos de nieve

(refiriéndose al Braille) y no sé cómo llamarlos, creo que sería muy difícil, mientras no me familiarice, pues poderlo hacer con los niños o con los estudiantes”

“Yo diría que uno se queda en el ejercicio de abrir la puerta, de cuál es la silla más cómoda, pero en realidad No estamos formados para muchas cosas; de hecho incluso, las demás instituciones no están preparadas para ello”

Las primeras 3 respuestas se caracterizan por tener una Mirada normalizadora ya que Partiendo de este modelo normalizador, se conceptualiza un contexto educativo con igualdad para todos pero también una educación donde todos deben ser iguales y son tratados como tal, por lo tanto las diferencias y las necesidades particulares de cada alumno son invisibles a los ojos del docente. Normaliza al grupo, suprimiendo al diferente.

¿Qué hacen los Docentes?

¿Cómo entiendo la discapacidad?

“Como una persona con capacidades diferentes a los del grupo”

“Desde mi práctica profesional existen diferentes tipos de discapacidad, sordos, ciegos, estudiantes con problemas de aprendizaje, es una condición más no una situación”

“Son personas que presentan una particularidad de tipo cognitivo que requiere de un proceso adecuado según su situación. Tiene discapacidad los docentes cuando desconocemos las herramientas para tratar con personas que tienen capacidades diferentes”

Las respuestas anteriores corresponden a lo planteado en las miradas normalizadora y supresora: Toma en referencia a un grupo cuando habla de capacidades esto quiere decir que busca normalizar y homogeneizar. Señala la discapacidad como una condición, sin embargo “. La discapacidad surge del fracaso de un entorno social estructurado a la hora de ajustarse a las necesidades y las aspiraciones de los ciudadanos con carencias, más que de la incapacidad de los individuos discapacitados para adaptarse a las exigencias de la sociedad. (Hahn.1988.p.149).

¿Te sientes preparada(o) para asumir retos en el aula como: una exposición en lenguaje de señas, una tarea en braille o dislexia entre otros?

“Lastimosamente existe un currículo, muchas veces nos vamos a lo que se tienen que dar, devolvernos en una persona o un grupo de personas significa de pronto estar retrocediendo a los otros, es la forma en que lo percibo, entonces; digamos que lo que elaboras homogenizas también y no se tiene en cuenta a los demás por lo que estoy mencionando”

En esta última respuesta se evidencia una mirada supresora ya que el docente identifica procesos disímiles dentro del aula de clases, lo que genera poco interés en solventarlos de manera que prefiera desapa-

recer (omitir, evitar) al otro de su realidad inmediata, estableciendo y argumentando discursos o posturas tales como “ hay que cumplir un currículo”.

“Mirándolo como estudiante, Yo hice la licenciatura, hice la especialización, hice la maestría y en ninguna de ellas vi nada que tuviera que ver con discapacidad y ahorita... ¿Cómo se llama...? Realmente No”

“Desde mi parte profesional como docente hasta este año. Ustedes saben que aún ejerzo en un aula de pre escolar. Me llegó un caso de un niño con autismo leve y la cuestión fue enfrentarme a un tema diferente, a un tema que no sabía cómo lo iba a llevar, pero fue un reto que uno como maestro asume. Entonces que tuve que empezar a hacer... investigar ¿que tiene el niño?, ¿qué es lo que le pasa al niño?, ¿cómo se puede trabajar con el niño? Y ¿Cuáles son los procesos a trabajar en un niño que tienen 7 años, pero su desarrollo cognitivo es de 3? Pero que por políticas públicas (por la edad debería estar en grado cero) por eso estaba en mi salón. El haber trabajado todo el año con el niño, me ayudo a ver que...yo lo que hice fue que los demás no lo vieran como un niño diferente, si no que era un niño normal y al que debíamos trabajar de otra manera, pero que iba a lograr sus metas, de acuerdo a lo que él iba a dar durante el año. Entonces si me cuestioné en el saber si, si estoy preparada o no, para enfrentar estas personas, seres humanos, desde sus propias (no limitaciones, cada cual, nadie tienen limitaciones, uno le hace que tenga limitaciones) si no de su propio ser, ¿cómo puedo yo involucrarlo en el aula? ¿Cómo lo puedo yo entender? ¿Cómo le puedo ayudar? Pero creo que eso ya va desde el profesionalismo de uno”.

En este discurso a cerca de las prácticas se evidencia un panorama normalizador, donde el docente pondera el deseo de la norma, por ello se evidencia un panorama médico articulado con las tipicidades clínicas, el deseo enfático, es que en todas las sociedades se perciba una mirada que permita sanar, curar, remediar e igualar y normalizar las diferencias del otro.

“En el aula yo si he tenido mucha experiencia tanto en consultoría individual con diferentes trastornos de aprendizaje o con trastornos de comportamiento y también trabajé con un piloto de secretaría de educación, modelo educativo flexible, en donde hicieron un piloto para trabajar con diversidad en el aula, entonces trabajé con hipoacusia, con déficit cognitivo leve y trabajé con trastorno posicional desafiante. Créanme, para mí fue muy duro como docente y ahí yo aprendí que uno debe prepararse absolutamente bien para trabajar con ese tipo de cosas”

Mirada Normalizadora: Esta docente anima a los estudiantes hacer remisiones porque la pedagogía infantil no está preparada para atender niños con discapacidad y cree que se necesita un profesional especializado. Ella no proporciona herramienta sino que remita a los especialistas. La mirada normalizadora menciona que con ayuda de especialistas, médicos y educadores especiales se busca la restauración o normalización de las personas con discapacidad. Es una mirada cuyos paisajes connotan el deseo de una sociedad igual, es decir sin ningún tipo de diferencias, homogenizada, en el cual la norma rige.

“Cuando estuve en pregrado no tuve casos especiales y no contemple la necesidad y siento que no tengo la capacidad ni las habilidades para enfrentarlo, estar o acompañar a una persona con discapacidad. Nunca contemple en mi formación, lo vi y dije no me interesa, no voy a estar en ese ámbito, no es mi proyecto profesional por lo tanto no me interesó. Tuve 1 día de práctica con niños con síndrome de Down y les tenía pavor, con los autistas no podía estar. Hasta hace 3 años me llegó una alumna sorda y dije ahora qué? Entro al aula y yo le daba historia 4 horas y cuando no asistía su intérprete me veía en la necesidad de saber qué hacer. Debido a esto la universidad ve la necesidad de capacitarlo entonces dan lengua de señas pero esta es la hora que yo no sé ni cómo se saluda. A lo que voy es que también hay un perfil y hay unas habilidades propias de algunas personas para atender esas discapacidades. Yo siento que no estoy en la capacidad, ni estoy preparada. Con ellos siento que no estaba haciéndolo bien lo que yo sé que hago bien con otras condiciones”

En esta mirada se evidencia claramente una mirada supresora, cuando en su discurso dice “no me interesa” el tema o “No voy a estar en ese ámbito”, “les tengo pavor” o “con ellos no puedo estar”. Esta mirada también plantea que el sujeto con discapacidad tiene una vida no válida o poco significativa para ser vivida. Si visualizamos el contexto educativo la mirada supresora se podría evidenciar cuando se discrimina al otro por su discapacidad, ya que no es valorado ni tenido en cuenta, se considera como un ser no educable, que su presencia no vale la pena en una Institución Educativa. Adicional a esto la docente manifiesta que existen personas con perfil para “tratar y atender esas discapacidades” porque ella no se siente ni capacitada ni preparada y es evidente en su discurso que tampoco le interesa capacitarse.

Como conclusiones preliminares de las prácticas y cómo estas se articulan en los discursos de los docentes permite identificar predominancia en la mirada normalizadora, debido a que los docentes esperan aulas homogéneas en donde puedan cumplir con el currículo establecido, desconociendo y obviando la realidad de los estudiantes, predominan discursos como: “no he generado ese proceso de reflexión, de conciencia, de que existen unas personas con otras capacidades, con otras habilidades y siempre se toman como homogéneo, lo que está estandarizado”.

Dentro de la caracterización docente se encuentra un porcentaje importante que transita y recorre con frecuencia la realidad de la mirada supresora cuando mencionan “Nunca contemple en mi formación, lo vi y dije no me interesa, no voy a estar en ese ámbito, no es mi proyecto profesional por lo tanto no me interesó. Tuve 1 día de práctica con niños con síndrome de Down y les tenía pavor, con los autistas no podía estar” o cuando dicen “hay un perfil y hay unas habilidades propias de algunas personas para atender esas discapacidades. Yo siento que no estoy en la capacidad, ni estoy preparada. Con ellos siento que no estaba haciéndolo bien lo que yo sé que hago bien con otras condiciones”.

Sin embargo, dentro de los discursos docentes se observa un mínimo porcentaje de migraciones epistémicas hacia la mirada emancipadora, cabe destacar que las migraciones docentes se caracterizan por transitar desde la mirada supresora a la normalizadora y viceversa, en las que se destacan poco interés

por la diversidad, con relación a lo anterior entre los discursos docentes y estudiantes se acentúa la supresión y la normalización.

Conclusiones

Los conceptos de discapacidad, inclusión y diversidad sean transversales durante toda la licenciatura en pedagogía infantil, ya que los estudiantes no se sienten preparados para trabajar en un aula con diversidad, sienten la necesidad de un tutor especializado que los pueda guiar en estos casos puntuales y que las temáticas sean manejadas por el tutor y no asignadas a los mismos estudiantes con exposiciones donde no se aclaran las dudas y no se le da la importancia a estos temas. Adicional a esto el tiempo asignado a temas que abarcan la diversidad no es suficiente con 8 semanas, ellos son conscientes que al ser limitado el tiempo y la información el compromiso los debe llevar a capacitarse por su cuenta.

Se evidencia entonces la necesidad de un recurso didáctico que permita la formación constante de los maestros y estudiantes y que aporte al programa orientaciones conceptuales y metodológicas para poder iniciar el abordaje de manera temprana sin esperar a que la temática necesariamente sea tocada en el contenido programático de una asignatura. Entonces es prioritario espacios propios como laboratorios donde se identifique la necesidad de estrategias de formación concretas, que permita que los docentes y estudiantes logren desarrollar competencias didácticas y pedagógicas para capacitarse y así mismo formar a los docentes en proceso con herramientas para que estos docentes en un futuro puedan ofrecer una atención educativa de calidad digna y justa.

Es importante que los discursos de los docentes y la comunidad académica deben estar acompañados de enunciados y actitudes cotidianas frente a la capacidad humana, para lograr que trasciendan hacia discursos humanistas que se centren en el reconocimiento de la diversidad como condición inherente a la vida humana y no como un acontecimiento especial propio solo de algunas personas por ello, la preparación de los maestros profundidad es vital para que logren orientar en el tema de la diversidad a los estudiantes ya que la mayoría de ellos manifiestan en sus discursos no estar capacitados diciendo “Entonces si me cuestioné en el saber si, si estoy preparada o no, para enfrentar estas personas, seres humanos, desde su propio ser, ¿cómo puedo yo involucrarlo en el aula? ¿Cómo lo puedo yo entender? ¿Cómo le puedo ayudar?”. Es claro que los docentes al igual que los estudiantes tienen la necesidad de capacitarse y prepararse para ofrecer las herramientas necesarias para trabajar en un aula donde la diversidad es parte de ella y como tal se debe reconocer.

Cuando el docente menciona que “Creo que en los pregrados sí se debería tener en el plan de estudios una materia para que uno pueda enfrentar de la mejor manera esta clase de escenarios porque en cualquier licenciatura sé que no la hay. Como también sé que nosotros y la ciudad como tal no está preparada para tener gente discapacitada”. Es evidente la necesidad de crear esos espacios de capacitación dentro del programa de licenciatura en pedagogía infantil tanto para estudiantes como para los docentes

En lo referente a las caracterizaciones realizadas con estudiantes en el taller investigativo, concluyen que las estudiantes desde su formación sienten la necesidad de adquirir conocimientos de inclusión en el aula y discapacidad desde la academia, debido a que el currículo propuesto por la universidad no lo oferta durante todo el programa de Licenciatura en pedagogía infantil, por lo cual es imperativo que se transversalice desde los primeros semestres al igual que se incluya en la práctica profesional desde los primeros semestres; así como la existencia de materiales didácticos que permitan la formación constante de los maestros y estudiantes que aporten al programa orientaciones conceptuales y metodológicas para poder iniciar el abordaje de manera temprana y de uso continuo a través de toda la licenciatura. Más que llenar contenidos es importante que se puedan tener iniciativas de formación constante y transversales al programa.

Bibliografía

- Aguirre, E & Camacho, A. (2007). Representaciones sociales e integración escolar. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ainscow, M. & Booth, T. (2000). Índice de inclusión. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Ainscow, M. y Echeita, G. (2008). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. En: Tejuelo. 4 (12). 26-46.
- Ainscow, M., Ferrel, P. Y Tweedle, D. A. (1998). Effective practice in inclusion and in especial and mainstream schools working together. London: Department for Education and Employments.
- Andrade, F. (2016). "dis"Capacidad... más que una palabra. Boletín el Minuto Pedagógico. UNIMINUTO Virtual y a Distancia. Facultad de Educación. Licenciatura en Pedagogía Infantil, (3). ISSN 2462-8573
- Andrade, F. y Restrepo, M. (2017). Orientaciones conceptuales y metodológicas para la atención educativa en calve de "dis"Capacidad (1ª ed.). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Antequera, M., Bachiller, B., Calderón, M. T., Cruz, A., Cruz, P. L., García, F. J... Garzón, R. (2014). *Manual de atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Discapacidad Intelectual 10*. Andalucía: Junta de Andalucía. Recuperado de http://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2014/08/2014_0814_inclusion_textos_discapacidad_intelectual.pdf
- Araque, N. & Barrio de la Puente, J., (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de los procesos educativos inclusivos. Prisma Social, 4 junio 2010-revista de ciencias sociales.
- Arrilla, A. (2002). "Acerca del origen y sentido de la Educación Inclusiva". Revista de Educación. 327, 11-32.

- Asociación Nacional De Universidades e Instituciones de Educación Superior, (2002). Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de Educación Superior. México: Autor. Recuperado el 22 de agosto de 2014, de www.fonadis.cl/index.php?seccion=9¶metro=87
- Avramidis. E, Norwich.B (2002). Teachers' attitudes toward integration/inclusion: European Journal of Special Needs Education.Vol. 17, No. 2, pp. 129-147
- Banguero, L., y Molina, T. (2007). *Diseño de un protocolo para la construcción de un espacio sensorial para la estimulación temprana de niños con Multidéficit* (Tesis de pregrado) Escuela de Ingeniería de Antioquia, Universidad Ces. Envigado - Medellín
- Bank-Mikkelsen, N. (1975). "El principio de normalización", en Revista Siglo Cero, n° 37, pp. 16 a 21.
- Barón-Cohen, S. (2010). *Autismo y Síndrome de Asperger*. Madrid: Alianza Editorial.
- Barton, L. (2001). Disability, struggle and the politics of hope, en L. Barton (ed.). Disability, politics ant the struggle for change. London: Department for Education and Employments.
- Barton, L. (ed.), Cast. R. Filella (trad.) (1998). Discapacidad y Sociedad. Madrid: Morata.
- Béjar, R. (2006). Hacia una educación con igualdad de oportunidades para personas con discapacidad *Revista de la Facultad de Medicina*, 54(2),148-154.
- Bernal, C. (2007). Revisión del estado de la práctica de los procesos de inclusión educativa de los estudiantes con Síndrome de Down en Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Blanco, R. (2010) El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 4(2), 25-153.
- Bourdieu, P. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. México. Siglo XXI.
- Cabieses, B., Rice, M., Muñoz, M. & Zuzulich, M. S. (2011). Igualdad y equidad: pasos necesarios para construir una universidad más saludable. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 29(3) 308-319. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12021452011>
- Candel, I. (2002). Atención temprana. Niños con síndrome de Down y otros problemas del desarrollo. Madrid: Federación Española del Síndrome de Down, FEISD. Recuperado de http://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/30L_atenciontemprana.PDF
- Casado, D. (1991) "Panorámica de la discapacidad". INTRESS. Barcelona.
- Castroviejo, I. P. (1996). Plasticidad cerebral. *Revista Neurol*, 24(135), 1361-1366.

- Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra. Equipo de Psíquicos. (2010). Discapacidad intelectual. Definición de discapacidad intelectual (AAIDD). Navarra: Gobierno de Navarra. Recuperado de http://creena.educacion.navarra.es/equipos/psiquicos/pdfs/di_definicion.pdf
- Cervantes, K. (2011). Caracterización de la discapacidad física en niños menores de 6 años matriculados en los hogares de ICBF. Bogotá: Universidad nacional de Colombia.
- Coloquio Colombiano de Investigación en Discapacidad. (2012). Investigación para la Inclusión. Recuperado de: <http://www.coloquiodiscapacidad.com/sitio/>
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos (2015, abril 30). *Ley general para la atención y protección a personas con la condición del espectro autista*. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAPPCEA_270516.pdf
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2011a). *Discapacidad auditiva. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*. México D.F.: Consejo Nacional de Fomento Educativo. Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Atencion_educativa/Auditiva/3discapacidad_auditiva.pdf
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2010b). *Discapacidad intelectual. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*. México D.F.: Consejo Nacional de Fomento Educativo. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/106805/discapacidad-intelectual.pdf>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2010c). *Discapacidad visual. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*. México D.F.: Consejo Nacional de Fomento Educativo
- Constitución Política de Colombia (1991). Asamblea Nacional Constituyente. Artículo 13. Capítulo 1. Título II.
- Cortes & Escallon. (2008) Estado de la Educación Inclusiva en Colombia. Bogotá: Asdown.
- Cuervo, Rodríguez & Moreno. (2011), Es Inclusiva: Sistematización Colegio Garcés Navas, Informe final. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Croso, C. (2010). El Derecho a la Educación de personas con Discapacidad. En: Impulsando el concepto de Educación Inclusiva: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), pp. 79-95
- Damm, X.(2008). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, pp.25-35
- David Fulton.(1996). Politics, marketisation and the struggle for inclusive education. *Hitotsubashi Journal of Social Studies*, 28 (1), 29-42.

- Dávila, P., Naya, L. y Lauzurika, A. (2010). Las personas con discapacidad, el derecho a la educación y la Convención sobre los Derechos del Niño en América Latina. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(2), pp. 97-117. Consultado en 5 de junio de 2016
- Del Canto Nieto, A. C. (2003). Educación Inclusiva: una percepción diferente de la diversidad, en Rayzábal Rodríguez, M^a V. Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos. Madrid: Comunidad de Madrid (Consejería de Educación).
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2008). Identificación de las personas con discapacidad en los territorios desde el rediseño del registro. Colombia.
- Díaz, O. (2003). Hacia una concepción de la atención educativa de personas con discapacidad. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Duk, C. & Echeita, G. (2008). Inclusión educativa. En: REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6 (2).
- Duk, C., (2000). El Enfoque de la Educación Inclusiva. Santiago de Chile: Fundación INEN.
- Echeita, G (2005). Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. Publicado en Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales, N° 44
- Exprés (2016, enero 29). App para el proceso fonológico de niños con síndrome de Down. *Exprés*.
- Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía. (Julio, 2010). *DEFICIENCIAS MOTORAS. Definición, El alumnado con deficiencia motora, Criterios de clasificación y Factores que dificultan el aprendizaje*. Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza. Volumen N°9.
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (GAT) (2005). *Libro blanco de la atención temprana*. Documento 55/2005. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Fejerman, N. y Arroyo, H. (2013). *Trastornos motores crónicos en niños y adolescentes*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Fermín, M. (2007). Los docentes de educación infantil y la educación inclusiva. En: Retos en la formación del docente de Educación Inicial. La atención a la diversidad: Caracas
- Flórez, R. et al. (2009): Lineamientos de política para la atención educativa de población en situación de discapacidad en las instituciones de educación superior en Colombia. *Arete*, 9, 11-24

- Gómez, A. (2014). La inclusión social despojante, el multigrupo y la co-visualidad. Conceptualizando a partir de las experiencias. Nuevos desafíos para la inclusión social y equidad en instituciones de educación superior. Actas del III congreso internacional MISEAL. Barcelona.
- Gómez B, J. (2010). Discapacidad en Colombia. Reto para la inclusión en capital Humano. Colombia: Fundación Saldarriaga Concha
- Gómez, P. y Romero, E. (2004). *La sordoceguera. Un análisis multidisciplinar*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE)
- González-Gil, Francisca. Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España. En: CEE Participación Educativa, 18 (noviembre 2011), pp. 60-78. Universidad de Salamanca
- González, V. (2011). *Un acercamiento histórico a la comunidad sorda de Bogotá*. Bogotá: SED-Fenascol
- Hahn H. (1988). The politics of physical differences: disability and discrimination, *Journal of Social Issues*, Vol. 44, No. 1, pp. 39- 47. En: Barton, L. (1998). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid, Esp. (Trabajo original publicado en 1996).
- Hegarty, S. (1994). *Educación de niños y jóvenes con discapacidad. Principios y práctica*. Unesco. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/281_65_s.pdf
- Lissi, M. R., Onetto, V., Zuzulich, M. S., Salinas, M. & González, M. (2012). Tutorías de pares para favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad. *Diálogos*, 1(2), 26-29.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moreno, M. T. (2005). Informe sobre la educación en América Latina y el Caribe. Documento presentado en Seminario Regional sobre la Integración de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Muñoz, A. (2011). *Inclusión educativa de personas con discapacidad*. Bogotá: Universidad del Rosario
- Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento, la inteligencia de las emociones*. Segunda parte: la compasión. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica. S.A.
- OMS, Organización Mundial de la Salud, (2014). *Ceguera y discapacidad visual*. Nota descriptiva No. 282. *Centro de prensa. Organización Mundial de la Salud*. Recuperado de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/es/>

- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Madrid. Ediciones Cinca.
- Pichot, P., López - Ibor A. J, & Valdés. M, (1995) DMS - IV Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales [Archivo PDF]. Barcelona
- Rodríguez, N. (2004) Integración de las personas con discapacidad en la educación superior en Ecuador. En Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean
- Samaniego, P. (2009). "Discapacidad y educación en Latinoamérica". En Samaniego, P. (dir): Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Análisis de situación. CERMI Quito - Ecuador.
- Schalock R. y Luckasson R. (2007). *El nuevo concepto de retraso mental: comprendiendo el cambio al termino discapacidad intelectual*. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual. Vol 38. Núm. 224. Pg. 5 a 20.
- Susinos. & Parrilla. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva: Debates sobre inclusión y
- Truffaut, F. (Dir.) y Berbert, M. (Prod). (1970). *L'enfant sauvage* [película]. Francia: Les Films du Carrosse, United Artists. Recuperado de: <http://www.xn--espaawarez-w9a.com/el-pequeno-salvaje-1969/>
- UNESCO. (2005). Convención de los derechos de las personas con Discapacidad.
- UNESCO. (2008). La Educación inclusiva: el Camino hacia el Futuro. Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión.
- UNESCO-IESALC (2006). Informe sobre la educación superior en América Latina.
- Vaca. (2007). Análisis de la Integración escolar en Bogotá. Bogotá: Universidad de la Sabana
- Valdez, D. y Ruggieri, V. (Comps.). (2011). *Autismo. Del diagnóstico al tratamiento*. Buenos Aires: Paidós
- Walker, J (2013). Igualdad de derechos. Igualdad de oportunidades. La educación inclusiva para niños con discapacidad. HANDICAP INTERNATIONAL.