



\* *Psicóloga. Universidad de Antioquia, (Medellín - Colombia), Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad de Católica de Pereira. Docente de la Institución Educativa Pedro Uribe Mejía*  
maryluve14@hotmail.com

\*\**Psicóloga. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. (Pereira - Colombia). Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad de Católica de Pereira, Docente de la Institución Educativa San Vicente Hogar*  
luzmagdaduque@gmail.com

\*\*\**Licenciada en ciencias religiosas. Universidad Javeriana (Bogotá - Colombia). Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad de Católica de Pereira, Docente de la Institución Educativa los Sagrados Corazones*  
claudiamarssec@hotmail.com

\*\*\*\**Licenciada en Educación preescolar. Universidad del Quindío. (Armenia - Quindío). Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad de Católica de Pereira, Docente de la Institución Educativa Centenario.*  
anamilena529@hotmail.com

Recibido:  
8 de mayo de 2012

Aceptado:  
19 de Junio de 2012

# 6 Discapacidad cognitiva, una mirada desde las concepciones del docente<sup>1</sup>

## Cognitive Dissabilities, a look from teachers' conceptions.

Mary Luz Velásquez Hoyos\*  
Luz Magdalena Vicente Duque\*\*  
Claudia Margarita Orozco Cáceres\*\*\*  
Ana Milena Aldana Mendoza\*\*\*\*

**Resumen:** Este texto tiene como propósito identificar las concepciones de tres docentes de la Institución Educativa San Vicente Hogar, de los grados primero y segundo de básica primaria, sobre las posibilidades educativas de estudiantes con discapacidad cognitiva, teniendo en cuenta que en sus aulas de clase, tienen matriculadas algunas niñas con estas condiciones. Para ello, haciendo uso de una metodología hermenéutica, se realiza una descripción de sus concepciones y la manera como estas se relacionan con sus prácticas. Se logró develar que las concepciones de los maestros se constituyen en un aspecto fundamental para reflexionar las transformaciones necesarias y posibles en las prácticas, las culturas y las políticas, para que la inclusión en el contexto educativo sea una realidad.

**Palabras clave:** Concepciones, discapacidad cognitiva, inclusión, segregación, integración.

1 Este artículo es producto del trabajo de investigación denominado: "concepciones acerca de inclusión", en el marco de la Especialización en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira.



Foto: Juan Manuel Hincapié®

**Abstract:** This paper is the result of the analysis of various interviews and observations with three teachers from the Institución Educativa San Vicente Hogar from first and second grades. We focused on the teachers' beliefs about educational possibilities of girls with cognitive disabilities, considering that in their classroom there are already girls who show signs of such disabilities. It was through that approach, and the use of hermeneutic translations, that we came up with a description of its conception and the way these are related to their practices. These are evident in the teachers' daily duties and in the way the teachers relate to the girls with cognitive disabilities.

As a result of this process we were able to grasp and understand the conceptions of teachers on the subject at hand, which is such a fundamental part of understanding the changes, both required and feasible, in the field, cultures and politics, in order for its inclusion to become a reality within the context of education.

**Keywords:** conceptions, cognitive disabilities, inclusion, segregation and integration.

*No acepten lo habitual como una cosa natural...*

*Nada debe parecer natura.*

*Nada debe parecer imposible de cambiar.*

Bertolt Brecht.

## Introducción

Ningún individuo es igual a otro, aun en el seno de la familia, los hermanos se diferencian unos de otros, por variedad de características físicas y psicológicas que hacen que cada persona se comporte de forma distinta y encuentre diferentes maneras de enfrentar las situaciones a las que se ve expuesto cada día. La diversidad ha existido siempre; sin embargo, en la actualidad se ha generado la necesidad de visibilizarla y reconocerla como una oportunidad, más que como dificultad o deficiencia. Reconocer la diversidad de las personas permite promover para todos, la equidad social, lo cual implica que todas las personas, independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales, sean reconocidas como sujetos de derechos.

Para comprender y aceptar la diversidad, han sido necesarios muchos años de cambios, de revoluciones y de sufrimiento de las personas consideradas “diferentes”, encontrándose como antecedentes, varios siglos de prácticas en las que era permitido que dichas personas fueran exterminadas, sometidas al exorcismo y a la hoguera. Posteriormente, eran recluidas en asilos, institucionalizadas para ser convertidos en sujetos de estudio y más tarde atendidas en centros especializados, siendo solo hasta mediados del siglo pasado cuando se les permitió ingresar a la escuela regular a través de las aulas de apoyo, en las que permanecían la mayor parte del tiempo, con docentes especializados y apoyos diferentes a los de sus demás compañeros de clases.

De igual manera, con el paso del tiempo se ha venido transformando el concepto de discapacidad, denominándose inicialmente como “Retardo Mental”, posteriormente “Discapacidad intelectual” y en la actualidad, específicamente en Colombia como “Discapacidad cognitiva”, siendo esta entendida como “una disposición funcional específica en procesos cognitivos, habilidades de procesamiento y estilos de pensamiento, que determinan el desempeño y el aprendizaje de una persona” (MEN, 2006, p.17). Todo ello enmarcado dentro de la perspectiva educativa y en pro de resaltar las necesidades específicas de las personas con discapacidad cognitiva en sus procesos de aprendizaje, adaptación y autonomía.

Las actitudes hacia la diversidad se han transformado, por lo que en día se espera que las personas consideradas diferentes puedan gozar de todos los

derechos y libertades en igualdad de condiciones, buscando de esta manera que todas las personas, accedan sin restricciones a los bienes y servicios de la sociedad.

El interés investigativo del estudio realizado y que se presenta en este documento, surge de la necesidad de comprender las concepciones de las docentes de primero y segundo de básica primaria de la institución educativa San Vicente Hogar, acerca de las posibilidades educativas de estudiantes en condición de discapacidad cognitiva, teniendo en cuenta que en sus aulas de clase, se encuentran matriculadas estudiantes con esta condición.

En este momento histórico, los y las estudiantes en condición de discapacidad cognitiva asisten a las instituciones educativas formales, atendiendo a las exigencias de la sociedad, a través de la legislación existente; para el caso particular de Colombia, dichas personas deben ser incluidas en las aulas escolares y deben gozar del derecho a la educación con su conjunto de pares. Actualmente, la inclusión educativa a nivel mundial ha sido entendida como el “resultado” del proceso histórico y de transformación de las miradas, el concepto y las estrategias de acercamiento a las personas con algún tipo de discapacidad. Para entender dicho proceso, se deben revisar los acontecimientos más relevantes durante la historia de la educación como institución formal de las diferentes culturas, para formar a sus niños, niñas y jóvenes.

El concepto de discapacidad se transforma a lo largo de la historia gracias a los avances en las diferentes disciplinas como la psicología, antropología, sociología y medicina. Desde lo social, la Revolución Francesa y su nuevo enfoque de derechos abren la puerta a la transformación de los paradigmas sociales, iniciándose el cuestionamiento y puesta en práctica de un trato más humano para las personas con algún tipo de discapacidad.

A finales del siglo XIX y principios del XX se establece la educación en Europa y América del Norte como obligatoria, generándose la escolarización de todos los niños y niñas de la época, incluidos aquellos que presentaban algún tipo de discapacidad o retraso mental leve. Con la homogenización del sistema educativo surge la necesidad de separar a los niños y niñas con algún tipo de discapacidad de aquellos denominados normales. Junto a esta perspectiva, se producen dos líneas rectoras, la evaluación y diagnóstico de las personas discapacitadas a través de los test de inteligencia y la escolarización de los mismos en centros especializados clasificados de acuerdo con el diagnóstico dado (ciegos, sordos, deficientes mentales, etc.).

En el libro “Infancia anormal”, de Prudhommeau (1976), la educación especial se presenta como disciplina de las ciencias de la educación (García, 1988, en Arnaiz, 2003, p.30). Así, el proceso de clasificación, etiquetación y segregación de las personas

con algún déficit estaba en marcha. De este modo, la obligatoriedad de la enseñanza, que pretendía que todos los alumnos estuvieran escolarizados dentro del sistema ordinario, derivó en la segregación a un sistema escolar paralelo al ordinario de aquellos alumnos que presentaban alguna deficiencia y, consecuentemente, en la aparición cada vez mayor de programas y técnicas especializadas.

Con el surgimiento de la educación especial se arraiga en la sociedad una concepción sobre las personas con algún tipo de retraso mental, como sujetos incapaces de aprender, con una base fisiológica en su padecimiento y con la condición de inmutabilidad del mismo; al mismo tiempo, se da gran validez a los test psicométricos, convirtiendo las pruebas de inteligencia en la medida en que da la pauta de las posibilidades intelectuales de dichos individuos, siendo guía también, para los docentes en la educación especial, pues sus metodologías no exigían más que la perspectiva que el test suministrara.

Posteriormente, en los años cuarenta y cincuenta del siglo XX una influencia importante derivó de la psicología con su perspectiva conductista y ambientalista, cuestionando de esta manera la premisa de incurabilidad y centrando la mirada en los efectos del entorno y la estimulación en el incremento o disminución de la discapacidad, con lo cual se abre la puerta a posibles intervenciones: “La distinción entre causas (endógenas y exógenas) para explicar los retrasos detectados es, sin duda, un paso más hacia la revisión definitiva de la incurabilidad como rasgo básico de la definición de las deficiencias” (Marchesi et al., 1990, p.24).

Durante las décadas de los 60 y 70 se dan grandes avances en la transformación de la visión de la discapacidad y la forma de asumirla desde lo estatal. Con el informe Warnock, publicado en 1978, tras cuatro años de investigación, en el Reino Unido se consolidan dichas perspectivas, a partir de las cuales se sugiere no utilizar categorías para etiquetar a las personas con discapacidad, ya que “...agrupar las dificultades de los niños en términos de categorías fijas no es beneficioso ni para los niños, ni para los maestros, ni para los padres” (Marchesi et al., 1990, p.27).

Otros aspectos importantes a los que abre la puerta el informe tiene que ver con el respeto a los derechos para los niños con discapacidad y la utilización del término “necesidades educativas especiales”:

*Esta nueva definición presenta cuatro características principales: afecta a un continuo de alumnos, es un concepto relativo, se refiere principalmente a los problemas de aprendizaje de los alumnos en el aula y supone la provisión de recursos extraordinarios” (Marchesi et al., 1990, p.28).*

Con esta nueva perspectiva, se centran los procesos en la educación como tal, en las estrategias a desarrollar que generen la disminución de las dificultades educativas

de los niños en el aula de clase, en el reconocimiento de la influencia de su contexto social y familiar, siendo entonces una visión más integral que guía el camino hacia la integración de dichos niños a la escuela tradicional.

A pesar de los avances que este paradigma implicó en términos de oportunidades educativas, la integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales a la escuela formal requería que estos se tuvieran que:

*Adaptar o asimilar a la oferta educativa disponible (currículo, normas, métodos, evaluación) independientemente de su lengua materna, cultura o características individuales. Por esta razón las acciones se orientaron a preparar a los alumnos (adaptaciones curriculares, materiales y equipamientos específicos) para que “encajaran” en un sistema que se mantenía inalterable. Este modelo se ha mostrado insuficiente para lograr una plena participación y aprendizaje de todos, y conlleva a un etiquetaje de los alumnos (los integrados) que los separa del resto (Blanco, 2011, p. 3).*

*Con la realización del foro internacional de la UNESCO en Jomtiem, Tailandia, denominado “Marco de acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje” (1990), se abre la puerta para un sistema de inclusión denominado “Educación para todos”, en el que se trazaron los siguientes objetivos: Ampliar el cuidado y el desarrollo del niño en la primera infancia, el acceso y culminación universal a la educación primaria hasta el 2015, reducir a la mitad los niveles correspondientes a 1990 en cuanto al analfabetismo adulto, con especial atención a la alfabetización de las mujeres, mejorar los resultados del aprendizaje, basada en el logro de unos determinados niveles previamente establecidos, expansión de la educación básica y la capacitación para jóvenes y adultos, además de la mejora en la difusión del conocimiento, las habilidades y los valores necesarios para un desarrollo sostenido.*

Con la Declaración de Salamanca, en 1994, se incluye en “la educación para todos” los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, pensando en un sistema educativo integrado donde lo que se propicie sea la inclusión y el respeto por el otro, prefigurando lo que hoy en día se denomina inclusión escolar y la transformación de las prácticas, formas de acercamiento al otro e incluso al concepto que se tiene de quien es diferente.

Con el foro sobre la educación mundial, realizado en Dakar, Senegal, en el año 2000, se confirma la búsqueda mundial de incluir a todos los niños, niñas y jóvenes en los sistemas educativos regulares y se evalúan los avances o logros obtenidos desde Jomtiem, planteando como ejes centrales y metas a alcanzar al 2015, la atención

de las personas con necesidades educativas especiales, convirtiendo en realidad la educación integradora, la ampliación en la cobertura de la educación y disminución en la disparidad entre los géneros, buscando la ampliación de la cobertura en básica primaria antes del 2015 y la ampliación en el acceso a los programas de la primera infancia, todo ello en pos del mejoramiento de la calidad en la educación y una mayor preparación para la vida de los jóvenes, niños y niñas asistentes a la educación formal, de los países participantes en el foro.

Es así como la inclusión en Colombia surge a partir del año 2002 en la política del MEN “Revolución Educativa”, en la cual se reconoce la gran diversidad de la población colombiana en torno a sus regiones, cultura, problemáticas sociales y económicas y a la necesidad de incluir, retomando las políticas internacionales dadas desde los acuerdos firmados en la UNESCO, Jontiem, Salamanca y Dakar, a los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales. En Colombia, “La inclusión se establece como el mecanismo para evitar cualquier tipo de discriminación, gracias al cambio progresivo de concepciones y prácticas con las que las mismas instituciones educativas pudieron favorecer más la discriminación y la exclusión” (UNESCO, 2007, p.11).

Dicha política de inclusión en Colombia se extiende hasta la actualidad, contando con un marco jurídico bastante amplio y dinámico y la formulación de una normatividad que busca la orientación directa a las entidades territoriales y a las instituciones o centros educativos, en cuanto a la atención pertinente de cada grupo de población vulnerable. Todo ello enmarcado dentro de la constitución nacional de 1991, la cual determina que haya condiciones de igualdad entre los ciudadanos, actuando con mayor eficacia con aquellos grupos que presentan mayor discriminación o vulnerabilidad, y formulando políticas de protección, rehabilitación e integración de las personas con alguna discapacidad física, sensorial o psíquica. De igual manera, establece que el acceso a la educación de las personas con algún tipo de discapacidad es una obligación estatal.

Así mismo, la Ley General de Educación, de 1994, establece que la educación para personas con limitaciones y con capacidades o talentos excepcionales es parte integrante del servicio público educativo. Allí se señala que los establecimientos educativos deben organizar, directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos.

De manera más concreta, en el Decreto 2082 de 1996, se plantea que la atención a la población con discapacidad y con talentos excepcionales es de carácter formal, no formal e informal y puede ser ofrecido oficialmente o bajo convenios. En este



mismo sentido, el Decreto 2247 de 1997 indica que el ingreso al nivel de preescolar no requiere ningún tipo de prueba para la admisión de los niños y niñas y debe tener en cuenta los ritmos de aprendizaje, las necesidades de aquellos menores con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, y las características étnicas y culturales.

Dicha normatividad se ve ampliada con el Decreto 3020 de 2002, en el cual se reglamenta la planta de personal de los establecimientos que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales, dentro de los parámetros establecidos por el MEN, y con la resolución 2565, en la que se establecen los parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a las poblaciones con necesidades educativas especiales, otorgando la responsabilidad a las entidades territoriales; a su vez, el decreto 366 de 2009 brinda los criterios para la implementación y ejercicio del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.

Es a través de este conjunto de leyes y decretos que se ha ido poco a poco permeando la sociedad y la escuela colombiana en torno al respeto y valoración de la diferencia, sirviendo de punto de referencia para la transformación del pensamiento docente y de la comunidad educativa, que empieza a percibir la diferencia como la oportunidad de consecución de una sociedad equitativa y en paz.

Por todo lo anterior, se puede decir que “El movimiento de la inclusión ha surgido con fuerza en los últimos años para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo” (Blanco, 2006. p 4).

Al respecto, conviene decir que la inclusión permite fomentar una sociedad más justa, equitativa y democrática; por ello, es indispensable considerar en las instituciones educativas la necesidad de transformar las concepciones, las prácticas y la organización de la escuela: “Convertir nuestras escuelas en escuelas inclusivas requiere dar una respuesta educativa acorde a las necesidades de su alumnado y desarrollar propuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos los alumnos” (Arnaiz, 2003, p 135).

La inclusión permite ver al otro como parte de un sistema comprometido con la calidad de vida de todos, donde lo que prevalece es la igualdad de derechos para todos los ciudadanos, independiente de sus características personales o sociales. Desde esta visión, la inclusión puede definirse como:

Una actitud, un sistema de valores, creencias, no una acción ni un conjunto de acciones [...], Se centra, pues, en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada alumno

y de todos los alumnos en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros y alcancen éxito (Arnaiz, 1996).

De esta manera, el enfoque de inclusión no solo da respuesta educativa a los niños y niñas con algún tipo de discapacidad, sino que además está orientado a responder a las necesidades educativas de todos, promoviendo la participación, la búsqueda de una mejor calidad de la educación y el logro de aprendizajes significativos.

Hablar de inclusión, según Blanco (2006), es hablar de los derechos del sujeto que aprende, de cambios en las concepciones de los docentes en cuanto a la atención a la diversidad, de trabajo colaborativo entre toda la comunidad educativa, de currículos abiertos y flexibles que respondan a la diversidad del alumnado, de prácticas educativas centradas en el alumno; de una adecuada utilización de los recursos humanos y materiales, del favorecimiento de un buen clima de relaciones donde prime el respeto y la valoración entre todos; de la organización de las experiencias de aprendizaje de forma que todos los alumnos participen y progresen de acuerdo con sus posibilidades; de la utilización de estrategias metodológicas que favorezcan los diferentes estilos de aprendizaje y necesidades; y de la utilización de diversos métodos de evaluación. Todo ello con el fin de desarrollar la autonomía y la participación de todos los educandos en su proceso enseñanza, aprendizaje y en su propia vida.

La conquista de las escuelas inclusivas, no depende solamente de la implementación de un conjunto de leyes o políticas estatales, o del surgimiento de actitudes positivas de la comunidad educativa, mucho menos del esfuerzo individual de los educadores. Es un conjunto de condiciones interrelacionadas, que hacen posible una respuesta positiva hacia los alumnos con discapacidad en las escuelas regulares; por lo tanto, construir sociedades inclusivas, significa entonces romper con el actual sistema de educación y emprender una educación donde la diversidad sea vista como un derecho inalienable y una oportunidad de enriquecer nuestro mundo a través del mejoramiento de la calidad de vida de aquellas personas que se encuentran excluidas por ser consideradas diferentes.

Una de los factores que pueden contribuir en la transformación de las escuelas hacia un enfoque inclusivo tiene que ver con generar actitudes positivas hacia la aceptación de la diversidad, y mucho más cuando se trata de estudiantes con discapacidad cognitiva. En este sentido, un aspecto fundamental tiene que ver con las concepciones de los docentes frente a este tipo de personas y su incidencia en las formas de acercamiento a ellas, los maestros, junto con la familia y la sociedad, poseen la responsabilidad del éxito o el fracaso de un gran número de personas ávidas de reconocimiento, respeto y aceptación, con quienes la sociedad tiene una deuda difícil de saldar, dadas las injusticias cometidas desde tiempos históricos, y que hoy, después de muchos años de

evolución del pensamiento, puede vérselos como personas capaces de transformarse y transformar a otros.

Es así como develar las concepciones de los maestros acerca de las personas con discapacidad y las posibilidades educativas que les adjudican, requiere explorar los discursos y prácticas de los docentes, considerando dichas concepciones como teorías implícitas, las cuales, como lo dicen Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), son construcciones que realizan las personas en interacción con los otros, sin ser conscientes de ello y que le dan sustento a sus actuaciones diarias, permitiendo a cada ser humano la construcción de una concepción del mundo y su realidad.

Las teorías implícitas tienen su base en las teorías que a lo largo de la historia se han investigado y reformado, en torno a cómo construye el ser humano sus concepciones acerca de la realidad, es decir, cómo construye el conocimiento. Estas investigaciones han dado como resultado grandes corrientes de pensamiento en el mundo, de las cuales Rodrigo et al. (1993, p. 33) destacan las siguientes: “la individual o psicologista y la cultural o sociologista”.

En la perspectiva individual, el ser humano construye su conocimiento acerca del mundo a través de la interacción con él, en un proceso activo de aplicación y reajuste de los conceptos del individuo, “para esta tradición, el conocimiento es un producto estrictamente individual que depende de la complejidad de los procesos cognitivos que el individuo aplica para la construcción de lo real” (Rodrigo et al., 1993, p.33).

En la perspectiva cultural, el conocimiento es una construcción colectiva, que posibilita la creación de códigos comunes transmitidos en el tiempo y que van formando y transformando lo social y cultural de cada época: “La transmisión del conocimiento se realiza en el transcurso de aquellas actividades cotidianas, culturalmente significativas, y está mediatizada por símbolos convencionales de naturaleza lingüística” (Rodrigo et al., 1993, p.34).

Las teorías implícitas surgen ante los vacíos de las investigaciones y referentes anteriores, retomando de ambos, la individual y cultural, aquellos conceptos que, unidos, dan una respuesta de mayor congruencia, centrándose en su complementariedad y no en sus contradicciones.

Las concepciones que el individuo construye se dan principalmente a partir de experiencias directas, compartidas o no con los otros, o bien a partir de las experiencias obtenidas durante la observación del comportamiento ajeno. El individuo recolecta personalmente este campo experiencial, pero lo adquiere en el contexto de actividades o prácticas definidas por la cultura (Leontiev, 1981, en Rodrigo et al., 1993, p.59).

Por todo lo anterior, develar las concepciones de los maestros acerca de las posibilidades educativas de estudiantes con discapacidad cognitiva, es un paso fundamental para avanzar en la transformación de las culturas, prácticas y políticas, necesarias para una educación inclusiva y con calidad.

## Metodología

La investigación se abordó desde el enfoque cualitativo con un diseño hermenéutico, hasta la fase descriptiva, que permitió avanzar hacia el análisis de las concepciones de las docentes participantes, acerca de las posibilidades educativas de los estudiantes con discapacidad cognitiva. La unidad de análisis fueron las concepciones acerca de las posibilidades educativas de estudiantes con discapacidad cognitiva, y la unidad de trabajo estuvo conformada por tres docentes de primero y segundo grado de la institución educativa San Vicente Hogar, que tienen matriculadas en sus aulas de clases a estudiantes en condición de discapacidad cognitiva. El procedimiento que se siguió para el desarrollo de la investigación fue el siguiente:

Revisión de la literatura acerca de las teorías educativas que han prevalecido históricamente para atender a las personas con discapacidad, además de la legislación nacional e internacional al respecto.

- Definición de las categorías que permitieran identificar las concepciones de las docentes acerca de las posibilidades educativas de las niñas en condición de discapacidad cognitiva, para las cuales se tuvo en cuenta la segregación, integración y la inclusión. Las categorías fueron las siguientes: sujeto que aprende, aprendizaje, metodología, evaluación, interacciones y apoyos.
- Construcción de las preguntas en relación con cada una de las categorías, las cuales fueron validadas a través de una prueba piloto. De esta manera, quedó una entrevista constituida por 16 preguntas.
- Desarrollo de la entrevista con las docentes objeto de investigación.
- Transcripción de la entrevista en la matriz inicial, ubicando cada una de las respuestas de las docentes en las respectivas categorías. Con base en este ejercicio se realizó un primer acercamiento a las concepciones de las docentes, relacionando sus respuestas con los paradigmas educativos correspondientes.
- Triangulación de las respuestas de las docentes, la teoría y el análisis de las investigadoras.
- Análisis de resultados y elaboración de conclusiones.

Todo lo anterior tuvo el interés de identificar las concepciones de las tres docentes frente a las posibilidades educativas de estudiantes con discapacidad cognitiva,

teniendo en cuenta que dichas maestras tienen algunas niñas en condición de discapacidad, matriculadas en sus aulas de clase. Para el logro de este objetivo se analizó la información a través de la triangulación entre los datos recolectados de las docentes participantes, las interpretaciones de las investigadoras y la teoría, tomando como autores relevantes a Blanco (2006), Arnaiz (1996) y Marchesi (1990), entre otros.

Con el fin de develar las concepciones de las docentes acerca de las posibilidades educativas que tienen los estudiantes en condición de discapacidad cognitiva, se elaboró una entrevista que permitiera identificar lo que pensaban las profesoras acerca de si las niñas con estas características podían aprender o no, y de ser positiva la respuesta, cómo pensaban que esta estudiantes se apropiaban del aprendizaje, qué metodología consideraban que debía usarse, qué apoyos requerían, si pensaban que podían estar en el aula formal y aprender los mismos contenidos que las demás compañeras de su clase.

Las preguntas también pretendían indagar lo que pensaban las docentes acerca de la forma más adecuada de evaluar a las niñas que presentan estas características, si consideraban pertinente o no el sistema de evaluación que se aplica actualmente con las mismas, así como las prácticas de enseñanza que pueden favorecer el aprendizaje de las niñas en condición de discapacidad. Dichas preguntas apuntaron en conjunto a indagar las teorías educativas desde las cuales las profesoras estructuran su práctica docente.

El análisis de los resultados evidenció aspectos a partir de los cuales, a nivel institucional, puede iniciarse un camino, posiblemente lento, pero necesario para avanzar hacia la construcción de una escuela inclusiva, desde la transformación del pensamiento de las maestras mientras transitan de un paradigma a otro, siendo conscientes de cada paso al avanzar.

Para el equipo investigador resulta interesante que cada docente mostrara como referente un paradigma completamente diferente al de sus compañeras, ubicándose cada una en los diferentes momentos históricos que marcaron las visiones acerca de las personas con discapacidad y sus acercamientos a ellas. Para hacer más clara esta apreciación, se expondrán las respuestas de las docentes en las que se pueden visualizar sus concepciones acerca de las posibilidades educativas que, según ellas, tienen las niñas en condición de discapacidad, así como el paradigma educativo en el cual se ubican.

## Resultados

## Se entrevistaron tres docentes:

Para la docente 1, los niños y las niñas en condición de discapacidad cognitiva no aprenden, el problema está centrado en el sujeto y las causas de la discapacidad son exclusivamente de origen biológico: “Hay muchas causas, pero la principal viene desde el vientre” (...) “La discapacidad cognitiva se produce por traumas desde el nacimiento”. La docente concibe que la capacidad cerebral de estos niños es permanente, por consiguiente, inmodificable por el contexto familiar, escolar o social, “que se pueda transformar no, que se le pueda hacer la vida más grata, sí. Pero, transformar lo que cerebralmente ya no tiene, no”.

El niño y la niña en condición de discapacidad cognitiva, por su incapacidad de alcanzar aprendizajes mediados por el pensamiento, deben desarrollar actividades de tipo motor, “no trabajo la parte conceptual, sino trabajarles la parte artística y la motricidad fina y gruesa”.

El aprendizaje de estos niños, debe basarse en sus intereses y motivaciones, “Entonces es plantearle pequeñas actividades que él pueda hacer, donde él se sienta importante y reciba estímulos, porque si no recibe estímulos volveríamos a tener ese ser débil y vulnerable”.

La misma docente plantea la imposibilidad de una metodología compartida para todas las niñas de su clase, pues considera que con estas niñas y niños se debe trabajar en el aula sin contenidos y a través del juego: “El niño con discapacidad cognitiva necesita motivación, aceptación y estímulo”, no puede ser condicionado a un plan de estudios porque no aprende conceptos, “estos niños no se pueden ver enfrentados a un plan de estudios que ellos no tienen la capacidad de desarrollar”.

Al hablar de evaluación, la docente 1 muestra aparentemente ciertas concepciones integracionistas, ya que plantea evaluar desde las necesidades educativas de las niñas, pero al ahondar en sus concepciones ella continua planteando que lo más importante son las actitudes y que es allí donde se deben centrar los procesos de evaluación: “El aprendizaje debería ser valorado y mirado desde la óptica humana, como que el niño muestre actitud y disposición para trabajar, que se integre a las actividades que se le propongan y que haga su aporte desde su capacidad”, desconociendo completamente el desarrollo de competencias y la valoración de sus conocimientos (saber) y lo que puede hacer con esos conocimientos (saber hacer).

Frente a las interacciones de las niñas con discapacidad cognitiva con sus pares, la docente plantea una postura desde la elección de cada sujeto participante, permitiendo conductas de exclusión dentro del grupo que llevan al debilitamiento en la autoestima de las niñas con discapacidad cognitiva; de igual manera, ratifica su concepción segregacionista hablando de las diferencias que cree presentes entre las niñas: “Ellos

muestran toda la apertura de hacer, pero los demás niños que si manejan la parte cognitiva los hacen a un lado, esto se evidencia en el trabajo en grupo ya que al último que eligen es a él”.

En cuanto a los tipos de apoyos que requieren los niños y las niñas en condición de discapacidad, la docente 1 enuncia la importancia de la elaboración de un “Currículo flexible con adaptaciones”, develando en esta respuesta concepciones integracionistas, pero al mismo tiempo, avanza hacia el modelo de educación inclusiva cuando expresa su interés por alcanzar aprendizajes en los niños y las niñas con las características mencionadas, a través de su fortalecimiento por parte de un “equipo interdisciplinario” y el acompañamiento y compromiso eficaz de la familia en la evolución integral de los niños y niñas.

Tal como se planteó anteriormente, los paradigmas educativos han evolucionado desde el modelo del déficit, caracterizado por la naturaleza demoniaca o divina de la deficiencia; considerada de origen innata y estable en el tiempo, pasando hacia mediados del siglo XX a la conceptualización de las personas “deficientes” como con necesidades educativas especiales, con lo que se piensa en su integración a la escuela a través de las aulas de apoyo y maestros especializados para el manejo de las mismas, para posteriormente pensar en la inclusión educativa como respuesta a la diversidad con un enfoque de derechos, en la que se cree en las posibilidades de aprendizaje de los niños y las niñas, si se desenvuelven en un contexto que entienda la diversidad como una oportunidad para todos.

En este sentido, el análisis de la información permite ubicar las concepciones de la docente 1, principalmente en la teoría segregacionista de la educación especial, que surgió en la edad antigua y se mantuvo aproximadamente hasta mediados del siglo XX, para dar paso a la integración, modelo en el cual se ubica con más fuerza. La segunda docente entrevistada, a la que llamaremos docente 2, aunque deja vislumbrar algunas concepciones propias del modelo segregacionista, deja evidenciar en sus concepciones que los niños y niñas con discapacidad cognitiva “son de aprendizaje más lento y su atención es como dispersa”, en el aprendizaje de conceptos presentan más falencias que en las áreas motoras, “Solo es en lo cognitivo que ellas no funcionan bien”.

Las causas de la discapacidad las atribuye a causas internas y externas: “hay biológicas y ambientales”, reconociendo en este punto que la discapacidad no es un problema exclusivamente del niño o niña, que existen otros factores desencadenantes, que pueden estar en la relación de los niños con su contexto social, dejando percibir aquí una concepción inclusiva, al aceptar que el contexto debe adaptarse a las necesidades de los estudiantes.

Para ella, la metodología debe basarse en el juego, las docentes deben prestar especial atención a los avances en sus aprendizajes: “las docentes deben aprender con ellos, volverse niñas con ellos”.

Para la docente 2, es muy importante la existencia de aulas de apoyo en las instituciones educativas, como mecanismo de apoyo a los y las niñas en condición de discapacidad cognitiva, espacio en el que deben permanecer la mayor parte de su tiempo y la integración con los demás compañeros de su clase y del colegio, puede darse “en los tiempos de descanso o tiempo libre”. “Se unirían en las áreas de educación física, salidas de campo o en las convivencias”. En general, hay interacción con sus compañeras: “Socialmente son normales, claro que sí, son como más tímidas al expresar sus ideas”; “en el grupo como en el patio, las relaciones son normales, solo es en lo cognitivo que ellas no funcionan bien”.

Para esta docente, la integración es posible y sirve para que los y las niñas con discapacidad, al relacionarse con sus demás compañeros(as) “se motiven a hacer mejor las cosas”, dado que entre sus características individuales se encuentra que “las niñas con discapacidad son muy despaciosas”, requieren que las evaluaciones sean orales y poseen motivación y más agilidad hacia las tareas artísticas y el juego.

Entre los soportes que la docente considera necesarios para los niños en condición de discapacidad cognitivo, se encuentran: aulas de apoyo, recurso humano capacitado “profesionales para estas niñas” e “instituciones gratuitas para esta clase de niños”, esta última expresión la sustenta en la educación segregacionista, en la que los niños y niñas con discapacidad debían ser atendidos en instituciones especializadas, al margen de la educación formal y alejados de las personas considerados “normales”.

Se puede observar que la docente 2 ubica con mayor énfasis sus concepciones en el paradigma de integración física, en el que se considera la integración en la escuela de los niños y niñas con discapacidad, pero sin que tengan mucha participación en las actividades escolares, tal como la tienen los demás estudiantes.

La docente 3, por su parte, sustenta la mayoría de sus concepciones en el paradigma de la inclusión, entendida esta como:

*La transformación de los sistemas educativos y las escuelas para que sean capaces de acoger a todos los estudiantes de la comunidad y dar respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje que son fruto de su procedencia social y cultural y sus características individuales en cuanto a capacidades, motivaciones y ritmos de aprendizaje (Blanco, 2011, p. 3).*

Para esta docente, los niños con discapacidad, aunque tienen procesos de aprendizaje más lentos, logran importantes avances en sus procesos cognitivos. Los niños “sí



pueden asimilar esos procesos, ya hacíamos mención de que debe haber un currículo especial para ellos, unas condiciones especiales”, “con la inclusión lo que se trata es de vincularlos y que respondan a ese proceso con el resto del grupo”.

La docente 3 considera que la discapacidad cognitiva puede ocurrir por diversas razones sociales, culturales y biológicas, y la capacidad intelectual de niños y niñas con discapacidad puede transformarse con el apoyo de las familias, las instituciones educativas y la comunidad en general: “el apoyo de los padres, las personas que tiene a su alrededor y el docente son pilares fundamentales para que ese niño salga adelante”. Para esta docente, la afectividad es “bastante influyente en el desempeño académico de las estudiantes”. Falencias en el desarrollo emocional, pueden afectar negativamente el avance cognitivo de los niños y las niñas.

Desde la metodología, plantea que se deben romper los parámetros tradicionales, “Aparte del apoyo que debe darse constantemente se debe manipular mucho material, no únicamente el tablero y el marcador, sino que habrá que entregar material real, manipulación de objetos, juegos e integraciones, expresión oral, narración, historias de vida, para que ellos aumenten su autoestima y de esa forma se integren más fácilmente a ese proceso”.

En lo que respecta a la evaluación, precisa que esta debe ser permanente y al niño se le debe evaluar de acuerdo con sus capacidades y dificultades, “teniendo en cuenta las necesidades del estudiante (...), los avances o el desarrollo de su pensamiento”, “si la evaluación es permanente esos niños todos los días son observados, cada día se hace un seguimiento de avances o retrocesos en los procesos, no necesariamente un día de evaluación sino mediante toda la jornada o todo el periodo”.

Los apoyos deben ser los requeridos por los niños y en el momento indicado; estos pueden comprender docentes capacitados, equipo interdisciplinario, “temáticas acordes a las necesidades del estudiante y tener un currículo especializado para ellos”.

Resalta además la importancia de la motivación y preparación adecuada del docente para lograr los procesos de inclusión educativa: “si no hay una capacitación y una motivación suficiente para trabajar con ellos; sería imposible”. La inclusión requiere docentes capacitados y comprometidos con el aprendizaje de todos los estudiantes, incluidos los que tienen necesidades educativas especiales, para los cuales la escuela debe dar respuesta oportuna, eficiente y eficaz.

En términos generales, las docentes coinciden en que la discapacidad cognitiva es atribuida a causas biológicas, más que ambientales, culturales y contextuales, aunque la docente 3 reconoce el papel del entorno en la discapacidad.

El niño y la niña con discapacidad cognitiva son considerados como de aprendizaje lento y con mayor interés y capacidad en los trabajos manuales, la metodología más adecuada es el juego, porque hace que estén motivadas y se interesen en desarrollar las tareas propuestas. Los procesos de evaluación deben ser realizados en forma verbal, debido a la dificultad que presentan para interpretar los contenidos escritos.

Las docentes resaltan la importancia del aspecto emocional como elemento motivador de aprendizajes o generador de retrocesos en los procesos cognitivos de los niños y las niñas.

## Conclusiones

Tal como la educación ha venido evolucionando a través de la historia, pasando por momentos específicos que han marcado la forma de concebirla en general y específicamente la educación de las personas con discapacidad, asimismo se observa dicho recorrido en las concepciones de las docentes de primero y segundo de la institución educativa San Vicente Hogar, evidenciándose que el pensamiento de una de ellas se ubica principalmente desde el modelo del déficit en el que se consideró al niño con discapacidad, incapaz de avanzar en sus procesos cognitivos, por lo que sus requerimientos eran de asistencia, caridad e institucionalización segregada; otra docente, se ubica en un paradigma de integración, pero más desde lo físico; la última docente, cuyas ideas pueden estar sustentadas en el modelo de inclusión educativa, concibe la educación para todos en las aulas formales y en igualdad de derechos.

Como se puede apreciar en los resultados, la docente 1 sustenta la mayoría de sus concepciones en el paradigma de la segregación, al visualizar al niño con discapacidad como un ser incapaz de avanzar en sus procesos cognitivos, a quien se le debe potenciar el desarrollo de la motricidad fina y gruesa con el fin de que aprendan un arte, “Porque muchos de estos niños no van a ser profesionales, ellos tienen que aprender un arte, para defenderse en la vida. ¿El aula cotidiana que puede ofrecerles?”

La docente 2 cree un poco más en la posibilidad de aprendizaje del niño matriculado en la escuela regular, pero con la existencia de un aula de apoyo en la que el niño permanezca la mayor parte del tiempo y considera la interacción con los otros niños en los actos comunitarios, el descanso, salidas de campo y en general actividades que le permitan la socialización, por lo cual se analiza que esta persona sustenta sus concepciones en el paradigma de la integración física, en el que el niño puede ingresar a la escuela formal, pero debe permanecer en un aula especial que le brinde los apoyos requeridos para alcanzar pequeños aprendizajes.

La docente 3 tiene una mirada del niño con discapacidad, desde el paradigma de la inclusión, concebido por la UNESCO, como una transformación que apoya y celebra la diversidad entre los alumnos y alumnas.

Para esta docente, todos los niños y niñas pueden y deben estar en el aula formal y aprender los mismos contenidos, aunque algunos necesiten apoyos extras para lograrlo. La docente llama además la atención sobre la formación específica de los profesores, para dar respuesta efectiva a los estudiantes con características de discapacidad y cree en los avances de estos niños al pertenecer y participar realmente en las actividades de su clase y de la escuela.

En la verbalización de las docentes se logra vislumbrar que no existe un rechazo abierto a la inclusión de los estudiantes con discapacidad en el aula formal, pero sí se percibe la concepción de que esta no debe ser total, dadas las características individuales de estos niños, la metodología que debe emplearse y los apoyos que debe proveer el Estado para asegurar una educación de calidad a todos los niños y niñas.

En la institución educativa San Vicente Hogar, entre las docentes de primero y segundo de primaria, existen diversas concepciones acerca de la discapacidad, y por consiguiente, varias miradas acerca de las posibilidades educativas de las niñas que la presentan. Cada una de las docentes sustenta sus concepciones en un determinado paradigma, aunque en algunas de las categorías indagadas se ubican en un paradigma diferente, permitiendo identificar en sus concepciones las transformaciones que a través del tiempo han venido sucediendo con los modelos educativos propuestos para las personas con discapacidad.

Las concepciones de las docentes acerca de la discapacidad son variadas y corresponden en gran medida a cada uno de los paradigmas educativos ya mencionados; sin embargo, estas concepciones no presentan una correspondencia total con las políticas educativas estatales, situación que dificulta la implementación de las mismas en las instituciones educativas.

Por todo lo anterior se hace necesario seguir trabajando en develar las concepciones de los docentes, con miras a su transformación, pues la perspectiva de una educación para todos sigue siendo un gran reto que requiere hacer rupturas con los paradigmas tradicionales, no solo desde lo educativo sino también desde los diferentes sectores de la sociedad.

Arnaiz, P. (2003). *Inclusión educativa una escuela para todos*. Málaga: Algibe.

Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Revista siglo cero*, 27.

Recuperado de

<http://www.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico/educacion/Las-Escuelas-para-todos.htm>

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3). Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.htm> Blanco, R. (2011). De la inclusión en la escuela a la inclusión en el aprendizaje. *Palabra Maestra número 28*. Recuperado de [http://www.palabramaestra.org/admin/docs/1316710774PALABRA\\_MAESTRA%2028-%20final%20septiembre%206%20\(1\).pdf](http://www.palabramaestra.org/admin/docs/1316710774PALABRA_MAESTRA%2028-%20final%20septiembre%206%20(1).pdf)

Unesco (2007). *Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva América Latina, Regiones Andina y Cono Sur, Buenos Aires, Argentina. La dificultad para concretar las normas en inclusión educativa*. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Inclusive\\_Education/Reports/buenosaires\\_07/colombia\\_inclusion\\_07](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/colombia_inclusion_07)

Marchesi, A. Coll, C. y Palacios, J. (1990). *Desarrollo psicológico y educación. Trastorno del desarrollo y necesidades educativas especiales*. (Tomo 3). Madrid: Alianza

MEN, (2006). *Orientaciones Pedagógicas para la Atención Educativa a Estudiantes con Discapacidad Cognitiva*. Bogotá: Autor. Prudhommeau, M. (1976). *Infancia anormal*. Barcelona: Planeta.

Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas*. Madrid: Visor.